



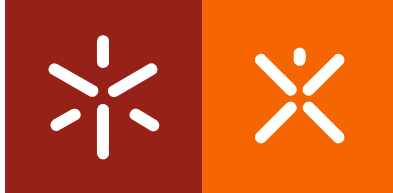
**As lendas, mitos e tradição  
oral como recurso pedagógico  
no processo de construção do  
conhecimento histórico**

Ricardo André Teixeira Filipe

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação







**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Ricardo André Teixeira Filipe

**As lendas, mitos e tradição  
oral como recurso pedagógico  
no processo de construção do  
conhecimento histórico**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e em  
Português e História e Geografia de Portugal no 2º  
Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da  
Professora Doutora Maria Glória da Parra Solé

## **Declaração**

**Nome:** Ricardo André Teixeira Filipe

**Endereço eletrónico:** rikas33@hotmail.com

**Número de Bilhete de Identidade:** 14255706

**Título do Relatório de Estágio:** As lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

**Ano de conclusão:** 2017

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2017

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_  
(Ricardo André Teixeira Filipe)

“Educai as crianças e não será preciso castigar os homens.”

Pitágoras



## **Agradecimentos**

O trabalho que aqui se ostenta representa muito esforço, suor, capacidade de superação e motivação em querer sempre mais. Para chegar a esta etapa, contribuíram imenso uma série de pessoas. Escasseiam as palavras, contudo, quero deixar o meu reconhecido agradecimento:

À Professora Doutora Glória Solé que me concedeu a oportunidade de poder trabalhar com ela e ser seu mestrando. Agradeço-lhe por todas as palavras, por todas as críticas construtivistas e sobretudo por ter sido um verdadeiro exemplo ao longo deste longo e trabalhoso período. Obrigado por ter acreditado em mim.

Ao Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca e em especial ao diretor do mesmo, o Professor Carlos Louro, que me permitiu esta excelente experiência. Aos professores cooperantes Eugénia Gregório e José Miranda por todos os momentos de partilha e de diálogo que em muito contribuíram para o meu desenvolvimento de competências. Aos meus alunos por todas as aprendizagens que me permitiram fazer e por terem aceitado com facilidade este projeto e por mostrarem empenho e dedicação.

A toda a minha família por todo o apoio, acompanhamento, ajuda e dedicação. À minha mãe, devo-lhe tudo. Os momentos mais tristes em que transformou as minhas lágrimas em sorrisos, os momentos em que me motivou e em que foi força de inspiração. Aos meus padrinhos por toda a ajuda e força que me deram, em especial à minha madrinha Isabel que contribuiu muito para este percurso e para muitas das minhas escolhas. Aos meus queridos avós por todos os abraços, beijos e palavras de conforto. Em especial ao meu avô, pessoa que me viu iniciar este percurso com um sorriso rasgado de orelha a orelha e que infelizmente não está cá para me confortar no momento em que acabe. Estejas onde estiveres, tenho-te e sei que me tens no coração. Espero que fiques orgulhoso de mim. Ao meu irmão Bruno, pessoa que tenho sempre presente no meu coração e que me deu força para ultrapassar todas as barreiras. Embora tenhas apenas dezanove anos, és um exemplo para mim. Bem sabes como te adoro.

Aos meus amigos e colegas de todo este percurso académico. Ao Eduardo, à Cristiana, à Kelly, à Mariana, à Filipa, à Vânia, à Lígia, à Catarina, à Sara, à Filipa, à Mónica, à Catarina Ramos, aos meus amigos de Ponte da Barca e Arcos de Valdevez, particularmente o Rui, um muito obrigado por caminharem comigo nesta etapa e me guiarem quando mais necessitei. O vosso apoio foi fundamental para que hoje seja uma pessoa melhor. À Flávia por partilhar comigo imensos dilemas relativos aos dois anos de mestrado, e a toda esta etapa final. És uma amiga e

alguém que quero preservar na minha vida. Um agradecimento muito especial ao Júnior que não é um amigo mas sim um irmão para toda a vida. Conhecemo-nos praticamente desde os primeiros dias de toda esta aventura. Obrigado por tudo. Quando o tudo representa tanto, ficam escassas todas as palavras.

*“O amor da família e a admiração dos amigos é muito mais importante do que a riqueza e os privilégios.”*

Charles Kuralt



## Resumo

O estudo que se apresenta foi desenvolvido em contexto de intervenção pedagógica supervisionada no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este foi implementado em dois contextos escolares cooperantes de diferentes níveis de ensino (1.º e 2.º CEB). Com este projeto procurou-se compreender de que modo os alunos desenvolvem o seu processo de construção do conhecimento histórico tendo por base a exploração de ferramentas didáticas como lendas, mitos e tradição oral, bem como perceber de que forma estes recursos abonam a um processo de ensino aprendizagem construtivista, segundo o modelo de aula oficina. Neste sentido, formularam-se as seguintes questões de investigação: *“Qual o potencial pedagógico das lendas, mitos e tradição oral na aprendizagem e construção do conhecimento histórico?”*, *“Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspetivas convergentes e divergentes?”* e *“Como avaliam os alunos os conhecimentos históricos adquiridos a partir da exploração de lendas, mitos e tradição oral?”*.

O projeto foi aplicado no 1.º CEB numa turma do 2º ano, tendo realizado uma série de atividades diversificadas e integradoras que promoveram a exploração de lendas e tradição oral, bem como o contacto com fontes patrimoniais e históricas locais relacionadas com as lendas exploradas. No contexto educativo do 2º CEB, as intervenções ocorreram numa turma de 5º ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal, subordinado ao tema “Os efeitos da expansão marítima”, explorando a lenda do Caramuru e o mito *“O Adamastor”*. A recolha de dados foi efetuada através dos seguintes instrumentos: fichas de avaliação diagnóstica e atividades de papel e lápis realizadas pelos alunos e pelas seguintes técnicas: observação participante, notas de campo e diários de aulas. Os dados analisados de forma indutiva inspirados na *Grounded Theory* demonstraram que os alunos do 1.º CEB são mais recetivos à exploração e interpretação deste tipo de instrumentos, pela reflexividade, criatividade e empatia histórica que estes lhes proporcionam. Relativamente aos alunos do 2.º CEB, embora tenham realizado aprendizagens significativas, revelaram-se menos reflexivos e críticos, pouco habituados a explorar instrumentos pedagógicos desta natureza.

**Palavras-chave:** significância histórica, história local, conhecimento histórico, mito, lenda, tradição oral, recurso pedagógico



## Abstract

The present study was developed in the context of a supervised pedagogical intervention in the scope of the master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and in Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd Cycle of Basic Education. This was implemented in two cooperating school contexts of different levels of education (1st and 2nd CBE). The aim of this project was to understand how students develop their process of constructing historical knowledge based on the exploration of didactic tools such as legends, myths and oral tradition, as well as to understand how these resources contribute to a process of teaching constructivist learning, according to the classroom workshop model. Therefore, the following research questions were formulated: "What is the pedagogical potential of legends, myths and oral tradition in the learning and construction of historical knowledge?", "How do students construct historical knowledge from the confrontation of different versions of legends, myths and oral traditions with convergent and divergent perspectives?" and "How do students assess the historical knowledge gained from exploring legends, myths and oral tradition? "

The project was conducted in the 1st CBE in a 2nd grade class, having carried out a series of diversified and integrative activities that promoted the exploration of legends and oral tradition, as well as the contact with local patrimonial and historical sources related to the legends explored. In the educational context of the 2nd CBE, the interventions took place with a 5th year class, in the subject of History and Geography of Portugal, under the theme "The effects of maritime expansion", exploring the Caramuru legend and the myth "The Adamastor". Data collection was done through the following instruments: diagnostic evaluation sheets and paper and pencil activities carried out by students and the following techniques: participant observation, field notes and class diaries. The data analyzed in an inductive way, inspired in the *Grounded Theory*, demonstrated that students in the 1st CBE are more receptive to the exploration and interpretation of these instruments because of the reflexivity, creativity and historical empathy they provide. Regarding the students of the 2nd CBE, although they achieved significant learning, they were less reflexive and critical, less accustomed to exploring pedagogical tools of this nature.

**Key-words:** historical significance, local history, historical knowledge, myth, legend, oral tradition, pedagogical resource



## Índice

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
Lista de figuras .....	XIII
Introdução .....	1
CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO .....	3
1.1. Caraterização do contexto de intervenção .....	4
1.1.1. Caraterização das instituições .....	4
1.1.2 Caraterização das turmas.....	7
1.2. Caraterização do contexto de investigação .....	11
1.2.1. Problema que suscitou a intervenção pedagógica .....	11
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	15
2.1 Usos da narrativa no ensino e aprendizagem de História.....	16
2.2 A literatura popular de tradição oral: a lenda, o mito e a tradição oral.....	20
2.3 O potencial didático deste tipo de recursos pedagógicos: cruzamento entre diferentes versões de uma lenda e perspetiva entre o real e o ficcional .....	23
2.4 As lendas históricas e heroicas: a lenda dos batizados da Meia-noite e a lenda do Caramuru...27	
2.5 Narrativas mitológicas relacionadas com a Expansão portuguesa .....	31
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO .....	35
3.1. Investigação-ação .....	36
3.2. Construtivismo e aula oficina .....	38
3.3. Questões de investigação e objetivos .....	41
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	42
3.5. Descrição e recolha de dados do projeto no 1º Ciclo .....	43
3.6. Descrição e recolha de dados do projeto no 2º Ciclo .....	46
CAPÍTULO IV: IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	49
4.1. Implementação das atividades no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	51
4.2. Implementação das atividades no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	64
CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	71
5.1 Análise e discussão dos dados do 1.º Ciclo.....	72
5.1.1. Conclusão do Projeto de Intervenção no 1ºCiclo do Ensino Básico .....	108
5.2. Análise e discussão dos dados do 2ºCiclo .....	111
5.2.1. Conclusão do Projeto de Intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	138
CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....	141

6.1. Conclusões gerais .....	142
6.2. Limitações e Recomendações.....	149
ANEXOS .....	154

## Lista de figuras

Figura 1-Grelha de comparação das duas versões da lenda trabalhada	59
Figura 2- Foto tirada na zona ribeirinha	62
Figura 3- Foto tirada junta à ponte de Ponte da Barca - Visita de Estudo	63
Figura 4- Gráfico Achas as lendas importantes para aprender história? Porquê? (n.º absoluto)	76
Figura 5- Ilustração da aluna A5	88
Figura 6- Ilustração da aluna A18	88
Figura 7- Grelha de comparação das duas versões da lenda dos Batizados da meia-noite preenchida por uma aluna	90
Figura 8- Gráfico relativo à atividade preferida dos alunos – Questão 3	98
Figura 9- Gráfico Justificação dos alunos à questão 6.1 relativamente ao trabalho de grupo	103

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1-</b> Desenho global das intervenções realizadas no âmbito do projeto desenvolvido no 1ºCEB	43
<b>Tabela 2-</b> Desenho global das intervenções realizadas no âmbito do projeto desenvolvido no 2º CEB	46
<b>Tabela 3-</b> Plano das atividades desenvolvidas no 1º CEB	51
<b>Tabela 4-</b> Plano das atividades desenvolvidas no 2º CEB	64
<b>Tabela 5-</b> Categorização das respostas dos alunos à 1.ª questão: O que é para ti uma lenda?	74
<b>Tabela 6-</b> Categorização das respostas dos alunos à questão da sessão 2 (trabalho de pares) – Qual será a importância das lendas a nível histórico?	79
<b>Tabela 7-</b> Seleção de respostas dos alunos à questão 6	83
<b>Tabela 8-</b> Categorização das respostas dos alunos à questão 14.	85
<b>Tabela 9-</b> Grelha de comparação das duas versões da lenda	89
<b>Tabela 10-</b> Distribuição de frequências das narrativas por categorias dos alunos do 1º ciclo	92
<b>Tabela 11-</b> Elementos das Narrativas	94
<b>Tabela 12-</b> Análise sobre a evidência histórica: Narrativas sobre a visita de estudo	96
<b>Tabela 13-</b> Categorização das respostas dos alunos à questão 7.1	104
<b>Tabela 14-</b> Categorização das respostas dos alunos à questão 9.1	105
<b>Tabela 15-</b> Categorização das respostas dos alunos à questão 9	119
<b>Tabela 16-</b> Categorização das respostas dos alunos à 1ª Questão	122
<b>Tabela 17-</b> Categorização das respostas dos alunos à questão 3	124
<b>Tabela 18-</b> Categorização das respostas dos alunos à questão 6	126
<b>Tabela 19-</b> Categorização das respostas dos alunos à questão 7	128
<b>Tabela 20-</b> Preferências dos alunos relativamente às atividades do Projeto realizadas	132

**Tabela 21-** Categorização das respostas dos alunos à nona questão: “O que ficaste a saber sobre a Lenda do Caramuru?” 134

**Tabela 22-** Categorização das respostas dos alunos à décima questão: “O que ficaste a saber sobre (O Adamastor) e sobre (Os Lusíadas)?” 136

### **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

RI – Regulamento Interno

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PT – Plano de Turma



## Introdução

O presente relatório de intervenção e investigação pedagógica que se apresenta foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), respeitante ao plano de estudos do segundo ano do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Face à natureza e à organização do estágio, o projeto de intervenção pedagógica supervisionada pelo qual se firma o presente relatório foi desenvolvido em dois contextos escolares cooperantes, designadamente, no 1.º CEB numa turma do 2.º ano e no 2.º CEB numa turma do 5.º ano de escolaridade.

O projeto teve como tema a desenvolver: *“As lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico”* e tinha como principal finalidade averiguar quais as potencialidades do estudo e exploração dos recursos pedagógicos acima mencionados no processo de construção do conhecimento histórico, tal como avaliar de que forma os alunos atribuem significância a estas ferramentas e conseguem (ou não) melhores resultados académicos. Neste sentido, os alunos tiveram a oportunidade de contactar diretamente com recursos didáticos como são exemplo: as fontes patrimoniais, através da realização de uma visita de estudo, contactar, confrontar e explorar versões diferentes de uma lenda local e confrontar diferentes perspetivas sob a qual uma personagem lendária (Caramuru) pode ser apresentada por estudos históricos. Para além de tudo isto, os alunos puderam dar aso à sua criatividade através de exercícios de oficina escrita individuais e em grupo, bem como realizar ilustrações sobre a lenda dos batizados da meia-noite, contactar com o domínio do património oral local e explorar recursos mitológicos de carácter nacional, como são exemplo as estrofes referentes ao “Adamastor” na obra *“Os Lusíadas”*.

Posteriormente, procedemos à análise de dados em torno dos instrumentos construídos para o efeito, assim como, atendendo a tudo o que fosse passível de reflexão e análise. A partir da recolha e da análise dos dados foi-nos possível averiguar as conceções que os alunos possuem acerca da utilização, exploração e implementação de lendas, mitos e tradição oral em contexto de sala de aula e em processo de ensino aprendizagem. A análise realizada em torno das respostas apresentadas pelos alunos permitiu averiguar os níveis de significância histórica que os alunos atribuem a estas ferramentas lúdico-didáticas. De notar que deste estudo constam seis capítulos:

No capítulo I é apresentado o contexto de intervenção e de investigação. O contexto de intervenção agrupa não só a caracterização das escolas cooperantes e das turmas do 1º e do 2º ciclo, como também o contexto de investigação, onde abordamos o problema que suscitou a intervenção pedagógica.

No capítulo II, executámos a revisão da literatura que serve como base de sustentação do projeto. Procuramos definir os conceitos de lenda, mito e tradição oral. Fizemos a revisão de algumas investigações que se centram na importância deste tipo de recursos pedagógicos para a aprendizagem de conteúdos programáticos ou do domínio da história local/nacional. Cruzamos distintos olhares de vários investigadores, que constituem referências neste domínio e/ou área. Depois de uma reflexão sobre o modo como se desenvolvem as noções de lenda, mito e tradição oral e da sua importância no processo de ensino aprendizagem, apresentamos algumas implicações ou sugestões.

O capítulo III abrange a metodologia pela qual este projeto se orienta. Tendo por base os estudos recentes relativamente a este tipo de temáticas, optamos por partir de uma metodologia de investigação-ação e do modelo de ensino-aprendizagem construtivista. Este capítulo inclui ainda as questões de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os planos gerais de intervenção em cada ciclo, bem como uma breve exposição de cada um destes.

O capítulo IV é relativo à descrição das atividades desenvolvidas nos dois ciclos de ensino, no âmbito do desenvolvimento de uma prática pedagógica e investigativa. Neste capítulo contextualiza-se a aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

No capítulo V ocorre toda a análise dos dados de acordo com uma tipologia quantitativa e qualitativa, sendo que o padrão qualitativo se inspira no modelo de análise *Grounded Theory*. São apresentadas conclusões da análise dos dados de cada contexto, confrontando-se os resultados com a literatura existente.

No capítulo VI são apresentadas as conclusões/considerações gerais, existindo um cruzamento entre a análise de dados do 1º e do 2º ciclo e as respostas às questões de investigação que inicialmente deram sustentação ao projeto. Concomitantemente, são também elucidadas as limitações do estudo e as recomendações para futuras investigações.

## **CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo são caracterizados os contextos de intervenção e de investigação que sustentaram o presente projeto de investigação-ação. Deste modo, julgámos relevante caracterizar de forma pormenorizada e sustentada a respetiva instituição de ensino cooperante onde implementámos o projeto, bem como as duas turmas envolvidas nesse processo. Dessa forma, procedemos à análise, exploração e reflexão de uma série de documentos que nos foram disponibilizados pelo estabelecimento de ensino e pelos professores cooperantes. Também nos foram concedidos documentos normativos legais do Agrupamento como são exemplo: o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA); o Plano Anual de Atividades (PAA); ou o Regulamento Interno (RI).

Para além de todos estes aspetos burocráticos, os momentos de observação realizados em momentos antecedentes à iniciação da prática de ensino supervisionada revelaram-se essenciais. Seguem-se as caracterizações das escolas e das turmas com base no PEA e no Plano de Turma.

Por fim, será apresentado à luz do contexto e da literatura, o problema que suscitou a intervenção pedagógica supervisionada e as suas questões de investigação.

## **1.1. Caraterização do contexto de intervenção**

### **1.1.1. Caraterização das instituições**

#### **Caraterização do Agrupamento**

O Agrupamento no qual implementei o meu Projeto de Intervenção está situado na vila de Ponte da Barca, distrito de Viana do Castelo. Fiquei inserido no polo 2, concretamente numa turma de 2ºano de escolaridade em contexto de 1ºciclo e numa turma de 5ºano em contexto de 2ºciclo.

O Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca (AEPB), na sua atual configuração, foi constituído em 2007 com a fusão da EBI Diogo Bernardes e da ES/3 de Ponte da Barca, e a integração de 15 escolas do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e 8 jardins-de-infância, tendo o processo decorrido com alguma normalidade, apesar de não ter sido desejado por nenhum dos intervenientes do processo, isto é: quer por alunos, professores, pais e encarregados de educação, bem como pela comunidade em geral. Por esta via, a partir do ano letivo de 2007/2008, o concelho passou a ter um único agrupamento, englobando todos os graus de ensino, desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário.

Neste momento, o AEPB é constituído por três escolas, distribuídas por quatro polos educativos fisicamente separados, a saber: Escola Básica e Secundária de Ponte da Barca (dois polos separados por cerca de 350 metros), Escola Básica de Entre Ambos-os-Rios e Escola Básica de Crasto. O AEPB cresceu e beneficiou da partilha das diferentes unidades que o compõem, enriquecendo os seus alunos com a construção de um projeto educativo (PE) comum e gestão dos recursos, muito embora a dispersão dificulte a realização de atividades conjuntas uma vez que isso acarreta o recurso a transportes, com custos difíceis de assegurar pela Escola.

No AEPB são lecionados vários níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Após um complexo processo de encerramento de espaços escolares, engloba três Unidades de Gestão, a saber: EBS de Ponte da Barca, EB Entre Ambos-os-Rios e EB de Crasto. Na EBS de Ponte da Barca funcionam, no polo 1, o 3.º ciclo do ensino básico, regular e vocacional, o ensino secundário, regular e profissional, e o programa integrado de educação e formação. No polo 2, a educação pré-escolar, o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e duas unidades de apoio especializado à multideficiência. Em Entre Ambos-os-Rios e Crasto, nos centros educativos construídos de raiz, funcionam a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

A EB de Entre Ambos-os-Rios situa-se a cerca de 12 quilómetros da escola sede do Agrupamento e está localizada em pleno Parque Nacional da Peneda-Geres, espaço de grande interesse turístico e ambiental, muito importante para o processo educativo. A EB de Crasto situa-se a cerca de 4 quilómetros da escola sede. Estas distâncias dificultam a deslocação à escola sede dos elementos da Comunidade Educativa. Refira-se ainda que todas as freguesias se inserem num contexto com características marcadamente rurais, à exceção da freguesia de Ponte da Barca, quase exclusivamente urbana.

A comunidade educativa é formada por um grupo bastante heterogéneo e disforme, uma vez que é constituído por famílias de diferentes estratos sociais. No que diz respeito ao polo 2 de notar que este é constituído por cinco blocos. Um dos blocos destina-se ao pré-escolar e primeiro ciclo, outro dos blocos destina-se à sala de Professores, biblioteca escolar, gabinete de atendimento a pais/encarregados de educação, Gabinete da Coordenação e Reprografia, enquanto outro dos blocos alberga não só o bufete, bem como a cantina escolar. Os restantes dois blocos destinam-se às turmas de 2º ciclo do Ensino Básico. Quanto ao espaço exterior, este é extenso possuindo zonas ao ar livre e zonas cobertas. Possui um campo de futebol e mesas de ténis de mesa. De notar que o bloco destinado ao pré-escolar e primeiro ciclo possui um polivalente onde os alunos brincam no recreio em dias de chuva e/ou frio.

A maioria dos alunos são provenientes de famílias minimamente estruturadas, pese embora o nível sociocultural ronde o médio-baixo.

Depois de terminarem os seus estudos, os alunos que deixaram de frequentar o estabelecimento visitam regularmente e acompanham a escola nos momentos festivos. Isto deve-se ao facto de durante o seu percurso escolar existir bom relacionamento entre alunos, professores e pessoal não docente, o que contribui para um clima educativo propício às aprendizagens e ao fortalecimento das relações interpessoais. O Plano Anual de Atividades (PAA) reflete a motivação e dedicação do pessoal docente, do pessoal não docente e dos alunos, para a realização e desenvolvimento de projetos e atividades. O AEPB localiza-se, tal como o concelho de Ponte da Barca, na margem esquerda do rio Lima. A área geográfica do Agrupamento caracteriza-se, essencialmente, por ser uma zona rural com algum impacto turístico, um concelho com um vasto acervo patrimonial, quer arquitetónico, quer paisagístico, integrando o único Parque Nacional existente no país, reserva da biosfera mundial. Este Agrupamento de Escolas serve toda a população escolar de um concelho situado no Minho interior, estendendo-se ao longo do rio Lima

(Alto Lima) e pelas serranias da Amarela. Trata-se de um concelho marcado pela interioridade, sendo constituído por 25 freguesias, muito dispersas, com particularidades também muito específicas.

Da totalidade da população escolar, 76 alunos são oriundos de diferentes países. Em 2015/2016, 92 alunos que frequentam o AEPB estão integrados na educação especial, beneficiando de medidas educativas adequadas às suas problemáticas.

É na trilogia formada pela Missão, Visão e Valores que está representada a identidade organizacional do Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca e são definidos os padrões que elevam a qualidade da nossa prática, potenciando a excelência.

### **Caraterização do contexto educativo do 1º ciclo**

No que concerne ao edifício que comporta as salas de aula do 1ºCiclo, refere-se que este concentra um total de 8 turmas do 1º ao 4ºano de escolaridade, contudo, estão também inseridas turmas do 1ºciclo noutros blocos deste polo do Agrupamento. Para além disso, o bloco/edifício no qual a nossa turma se encontra, comporta também salas de educação pré-escolar.

A nível de espaço físico, o bloco possui uma casa de banho para professores e alunos, um polivalente enorme onde os alunos tem momentos de lazer nos dias em que a meteorologia não permite que estes brinquem no recreio, uma enfermaria, um parque de diversões infantil com baloiços e escorregas e um campo de futebol.

No que diz respeito aos recursos pedagógicos, estes tem já algum nível de modernização e são condizentes com os tempos atuais. A nível tecnológico, a escola possui equipamento wi-fi, existindo computadores e projetores em todas as salas de aula. Todas as salas possuem quadro branco, bem como armários de arrumo de material. A população escolar do contexto de intervenção do 1º ciclo é bastante heterogénea, sendo identificados grupos de etnia cigana, grupos de alunos cuja língua materna não é o português, oriundos sobretudo da China e grupos de alunos que falam português oriundos dos PALOP.

### **Caraterização do contexto educativo do 2º ciclo**

O contexto educativo do 2ºciclo apresenta condições muito semelhantes relativamente ao contexto do 1ºciclo. Aqui cada turma tem uma sala que lhe é destinada. Nessa sala, são lecionadas todas as disciplinas que compõe o currículo deste ano de escolaridade. A sala da turma em que

implementámos o projeto estava munida de um projetor, um computador, um quadro interativo, ferramentas de recurso como mapas e atlas e também de um armário próprio onde os alunos guardavam alguns materiais.

Para além do mais os alunos tem acesso a salas destinadas às áreas de educação visual e educação tecnológica, bem como a uma sala de computadores, à biblioteca e ao pavilhão gimnodesportivo. Destacam-se ainda outros espaços frequentados pelos alunos como o polivalente, a cantina e o auditório.

Por fim, consideramos que a nível tecnológico a escola se encontra bem equipada, onde salientamos a ligação de internet wi-fi, a disponibilização de um computador e um projetor por sala comum, bem como algum material tecnológico nas diferentes áreas.

### **1.1.2 Caraterização das turmas**

#### **Caraterização da turma do 1º ciclo**

A turma do 2ºA é lecionada pela professora Maria Eugénia de Gregório e é constituída por vinte e seis alunos, dos quais catorze são raparigas e doze são rapazes. É uma turma numerosa, o que dificulta o apoio individualizado aos alunos com maiores dificuldades. Os alunos revelam muito interesse em adquirir novas aprendizagens. Participam com muito empenho em todas as atividades propostas. A maioria apresenta boas capacidades de raciocínio na compreensão e na aplicação de conhecimentos, no desenvolvimento dos conteúdos programáticos, contribuindo para o sucesso das suas aprendizagens.

No entanto, é de salientar que alguns alunos utilizam ainda uma linguagem relativamente infantilizada, bem como apresentam pouca maturidade e pouca autonomia no acompanhamento de alguns conteúdos programáticos. Verificasse que os programas são extensos e exigentes para alguns destes alunos, o que dificulta a realização e a conclusão de determinadas tarefas e leva a que existam dificuldades em atingir algumas metas. Por vezes demonstram alguma hesitação e insegurança na aplicação de estratégias, necessitando de apoio na realização das tarefas. No cômputo geral, os alunos são pouco persistentes e desistem das atividades que exigem maior poder de atenção e/ou concentração, participando mais nas atividades do domínio oral. Algumas vezes não elaboram as atividades propostas na sala de aula, realizando-as posteriormente em casa com a colaboração da família.

Para os alunos que apresentam maiores dificuldades são aplicadas algumas estratégias de acordo com as suas capacidades e ritmos de trabalho. Para os referidos alunos, no ano letivo anterior foram elaborados Planos de Promoção do Sucesso Escolar nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, a implementar no presente ano letivo como estratégias de remediação e na perspetiva de procurar experiências de aprendizagens ativas para o desenvolvimento da autonomia, maturidade, atenção/ concentração e confiança.

O comportamento da turma é satisfatório. Os alunos manifestam um bom relacionamento interpessoal, demonstrando-se solidários, sociáveis e responsáveis. Contudo, por vezes evidenciam alguma instabilidade no seu comportamento, mostrando-se faladores e irrequietos, denotando-se dificuldades de atenção e concentração, sendo necessário relembrar com frequência as regras a cumprir dentro e fora da sala de aula. Verifica-se uma carga horária desmedida e alguns alunos demonstram algum cansaço, notando-se neles necessidade de brincar e passar mais tempo em atividades lúdicas. Em relação ao Plano Anual de Atividades à operacionalização do Plano de Trabalho da Turma, as atividades são desenvolvidas com alguns ajustes pontuais, adequando algumas estratégias ao ritmo de trabalho, autonomia e capacidades dos alunos. De notar que nesta turma não existem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Outro aspeto a salientar tendo por base a observação e implementação do projeto são os diferentes ritmos de trabalho dos alunos, isto é, existem alguns alunos que terminam as tarefas no tempo ajustado ou até antes, ao passo que outros alunos são demasiado lentos, acabando por se distrair com muita facilidade o que culmina com retrocessos ou processos de estagnação no nível de aprendizagem. Este fator impede que a turma progrida de forma equivalente e acaba por prejudicar o funcionamento normal das sessões.

No que respeita à interação entre os alunos e a professora, verifica-se que as interações e partem quase sempre por parte da professora, através de questões colocadas à turma, promovendo debates e troca de ideias. Geralmente, os alunos que participam nos diálogos são os mesmos, o que acaba por monopolizar a conversa e não permitir que outros participem, contudo, a professora demonstra uma enorme preocupação em alternar os alunos que participam levando a que todos os alunos participem. Ao nível da organização da turma durante os momentos de trabalho, concluiu-se que o trabalho individual é a prática mais comum, pese embora existam algumas tarefas de pares, embora escassas. Analogamente à decoração da sala, nos expositores encontram-se afixados cartazes com as regras a cumprir dentro e fora de sala de aula, alguns



trabalhos levados a cabo nas AECS, a roda dos alimentos e palavras importantes na relação interpessoal entre alunos-alunos e alunos e professores. Encontra-se também uma cartolina relativa ao comportamento e é realizada uma avaliação diária (auto e hétero) sobre o mesmo. A sala está disposta em três filas longitudinais por onde se distribuem os lugares dos alunos, que se vão alterando ocasionalmente de acordo com o estipulado pela docente.

### **Caraterização da turma do 2º ciclo**

A turma na qual estive enquadrado no estágio em 2º ciclo encontra-se no 5º ano de escolaridade. É composta por 30 alunos, dos quais dois se encontram na Unidade de apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais. De notar que uma aluna já com 14 anos foi transferida de escola no começo do terceiro período, pelo que não esteve presente em nenhuma das aulas por nós lecionadas. No geral, lidamos sempre quer em contexto de observação quer em contexto de implementação, com 27 alunos na sala de aula dos quais 14 são raparigas e 13 são rapazes.

Desde logo nos apercebemos e nos foi dito pelo professor cooperante que se tratava de uma turma muito difícil para lecionar, uma vez que se trata de uma turma com comportamentos desviantes dentro e fora da sala de aula, sendo recorrentes as chamadas de atenção ou processos de faltas disciplinares. Existem dois alunos repetentes e que apresentam resultados muito pouco positivos em praticamente todos os domínios do saber científicos. Existe também um aluno da turma também com NEE, sendo que os testes destes 3 alunos acima supracitados são adaptados face às suas capacidades e necessidades, visando melhorar os resultados académicos e estar de acordo com a competência cognitiva dos mesmos.

Por norma geral, os resultados apresentados quer a Português quer a História e Geografia de Portugal não apresentam grande homogeneidade, existindo classificações que variam desde o reduzido até ao satisfaz bastante ou excelente. Mesmo em contexto de participação oral esta centra-se no mesmo grupo de alunos e o nível em que os alunos espelham as suas ideias e/ou convicções também é heterogéneo, existindo alunos com muita capacidade para se expressarem e o oposto também. A nível comportamental, alguns alunos revelam falta de concentração e atenção e, de modo geral, revelaram-se muito faladores e barulhentos. A participação adequada em momentos de oralidade nem sempre se faz sentir, tendo o professor cooperante ou até mesmo o professor estagiário de fazer referência às regras de convivência em sala de aula. Percebemos desde logo que estávamos inseridos num contexto difícil quer pelo padrão comportamental da

turma quer pelo seu interesse e resultados obtidos nas áreas curriculares de História e Geografia de Portugal e de Português.

Na área em que intervimos, comprovámos que o Professor cooperante não faz do manual o seu recurso privilegiado, uma vez que utiliza materiais didáticos como vídeos ou dispositivos de Power Point didáticos onde estão compilados e/ou resumidos os conteúdos programáticos. Para além do mais utiliza muitos documentos e notícias de modo a dar a possibilidade ao aluno de construir conhecimento com base em evidências. O manual é sim manipulado pelo aluno que tem a missão de explorá-lo e de colocar questões que considere pertinentes ou que o inquietem. Evidenciou-se, desde as primeiras observações, uma rotina muito presente sobretudo na área de História e Geografia de Portugal, marcada pela escrita do sumário (comum nas aulas das restantes disciplinas). Algumas vezes também ocorria a exploração de documentos do manual e a realização de fichas do caderno de atividades, como forma de consolidar aprendizagens.

A grande maioria dos alunos demonstra grande preocupação com o seu sucesso e com as classificações obtidas em distintos momentos de avaliação e no final de cada período, contudo existe também um grosso que demonstra muita indiferença face à seriedade dos conteúdos e aos momentos de avaliação. Verificou-se também que estudo levado a cabo pelos alunos é muito direcionado para a memorização dos textos do manual, reproduzindo o método de ensino que é fomentado pelo tipo de questões presentes no manual, caderno de atividades, fichas e elementos de avaliação, que implicam a mera exposição de conhecimentos. Contudo, o professor cooperante faz constantes advertências para que os alunos não se habitem a este tipo de questões, colocando questões inferenciais nas fichas de avaliação e fazendo questões mais rebuscadas, mesmo que no domínio oral.

No primeiro contacto que tivemos com a turma e após terem conhecimento que receberiam um estagiário cujo projeto se desenvolveria na área de história, notámos algum interesse dos alunos e motivação, contudo, estes consideraram a disciplina como “aborrecida”. Procurámos dar resposta à situação exposta neste primeiro diálogo. Isto fez-se sentir através do modo como estruturámos todas as sessões, procurando escolher e construir os melhores materiais para a abordagem de conteúdos e procurando compor atividades enriquecedoras.

## **1.2. Caraterização do contexto de investigação**

### **1.2.1. Problema que suscitou a intervenção pedagógica**

Na definição do projeto que desenvolvemos cruzaram-se uma série de aspetos que suscitaram a temática e a metodologia de ensino adotada, baseados em momentos prévios face à implementação do projeto. O objetivo principal do projeto passou por analisar as potencialidades pedagógicas do recurso a lendas, mitos e tradição oral, em diferentes anos de escolaridade, neste caso concreto, em 2ºano de escolaridade no 1ºCiclo do Ensino Básico e em 5ºano de escolaridade do 2ºCiclo do Ensino Básico. De notar que no 1ºciclo do Ensino Básico esta temática não se encontrava no plano curricular, uma vez que nos dois primeiros anos de formação do 1ºCiclo a área do Estudo do Meio apenas abrange conteúdos programáticos ligados às Ciências, contudo e em conexão entre todas as partes envolvidas, entenda-se Professora Orientadora de Estágio, Professora Cooperante e Professor Estagiário, chegou-se à conclusão de que para além de ser uma temática muito importante na edificação do conhecimento e da cultura geral dos alunos, era algo que permitia potenciar uma série de competências nos domínios da História (local e nacional), bem como da Língua Portuguesa, tendo por base as lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico.

Todo este processo ocorreu numa perspetiva interdisciplinar e multidisciplinar, sustentada na articulação de outras disciplinas e de outros domínios do saber para além da História, expresso no 1.º ciclo na área de Estudo do Meio, utilizando-se a exploração das lendas, os mitos e a tradição oral como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento de competências específicas mas também transversais, pois como sustenta Collingwood (2006) “[n]ão há qualquer aspeto da estratégia que não possa ser aplicado em qualquer disciplina, incluindo a História” (p.265 ).

Fruto da sociedade contemporânea e dos contextos envolventes, bem como da forma sob a qual o currículo está a ser trabalhado, denotámos que a maioria dos alunos apresentam bastantes lacunas no que abona ao trabalho cooperativo e à troca saudável de ideias e opiniões, pelo que julgámos fulcral tornar momentos que muita das vezes são puramente expositivos, em momentos lúdicos e motivadores, em que a criança possa recriar-se, dar a conhecer as suas vivências e em que possa edificar o seu próprio conhecimento, sendo capaz de criar conjeturas e raciocínios, “[d]este ponto de vista, a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir” (Fosnot, 1996,

p.20). Interessa desde já destrinçar que face ao descuro do Estudo do Meio em relação a outras áreas privilegiadas como Português e Matemática, a pertinência deste projeto passava por autenticar a importância que esta área tem na formação integral dos homens e mulheres de amanhã, uma vez que é parte fundamental das vivências da criança na fase inicial do seu percurso escolar.

Alicerçada com esta justificação, há que salientar também que o projeto procurou entrar em comunhão com a importância que tem o conhecimento e compreensão de diferentes tipos/géneros textuais, bem como da relevância que os mesmos tem para a aquisição de conhecimento histórico, neste caso partindo do recurso pedagógico que são as lendas, mitos e tradições orais de carácter local e/ou nacional. Pretendeu-se desenvolver a compreensão histórica dos alunos, bem como desenvolver competências de uso e de interpretação e confronto de diversos tipos de fonte, numa perspetiva entre o real e o ficcional, confrontando os alunos com fontes de natureza diversa e com perspetivas e visões divergentes ou convergentes. Num mundo cada vez mais tecnológico e em que os computadores estão a substituir o papel, consideramos primordial que as crianças pudessem ter a oportunidade de contactar diretamente com fontes primárias, podendo trabalhá-las e até dialogar num contexto extra curricular com os seus familiares e/ou pessoas do meio em que estão inseridas. Isto levou a que houvesse uma clara focalização na promoção da troca de ideias, aquisição de conhecimentos e na capacidade de recontar esses mesmos conhecimentos (tradição oral). Numa perspetiva de formação do conhecimento histórico é de ter em conta de que se trata o conteúdo da história e a relevância que o mesmo assume na contemporaneidade, uma vez que segundo R.G Colingwood (2006), “Originalmente, a história do passado de uma sociedade foi passada oralmente e em algumas sociedades ainda é assim” (p.20), o que leva a que seja predominante a componente das fontes orais.

Em contexto daquilo que o projeto procurou representar, pode dizer-se que o mesmo bebeu muito daquilo que são as teorias construtivistas: “O construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é “conhecer” como do modo como “se chega a conhecer” (Fosnot, 1996:9). Esta perspetiva de ensino leva a que sejam renovados os papéis do professor e do aluno, na construção e aquisição do conhecimento histórico no contexto escolar. Neste sentido, o docente deve assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente entusiasmante, estimulante, de modo a que cada aluno possa construir o seu conhecimento, e sentir-se motivado para que possa superar as situações problema que lhe vão surgindo no dia-a-dia, sendo para tal fulcral que os alunos tenham

espaço a errar e a aprender e a evoluir com o erro, isto é, segundo Fosnot (1996), “Há que oferecer investigações estimulantes e abertas em contextos realistas e significativos, que permitam aos alunos explorarem e criarem um grande número de possibilidades, tanto afirmativas como contraditórias” (p. 52).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E., 2001), o “Estudo do Meio é uma Área Curricular que promove o desenvolvimento e aquisição de conceitos espaciais e humanos, uma vez que abarca todos os níveis do conhecimento humano, desde a experiência sensorial direta até aos conceitos mais abstratos; da comprovação pessoal até ao conhecimento através do testemunho e da informação e da apreensão global do Meio até à captação analítica dos diversos elementos que o integram.” Um dos objetivos principais deste projeto comporta que seja facultado aos alunos um leque de experiências e vivências enriquecedoras quer em contexto de sala de aula, quer em contexto formal e informal de aprendizagem, a nível cultural e patrimonial, tendo sempre como meta a importância e valorização do meio local. Não menos importante é o poder da aprendizagem em grupo, o que será fulcral para este projeto. “O trabalho de grupo” facilita a aprendizagem porque a interação de ideias constitui uma oportunidade de reflexão... e a experiência de partilhar ideias permite ao aluno ver que existem muitas maneiras diferentes de olhar para um problema” (Fosnot, 1996, p.298).

No que concerne ao enquadramento do projeto no 2º ciclo importa desde logo destrinçar que o mesmo se enquadrou no programa da disciplina de História e Geografia de Portugal concretamente na temática “Os efeitos da expansão marítima portuguesa”. Num tempo e num mundo contemporâneo onde o hábito de contar histórias às crianças se foi perdendo de dia para dia, sobretudo em resultado da falta de tempo que os pais têm para os filhos, vítimas de uma sociedade consumista e extremamente competitiva atirando-os para um labirinto de tarefas e obrigações profissionais que lhes rouba o tempo e a disponibilidade para estarem com os seus filhos, está na causa da nossa opção metodológica por os recursos a mitos, lendas e tradição oral. Perante esta realidade, quem tem o papel de estimular a imaginação das crianças? Quem pode facultar-lhes experiências estimulantes e enriquecedoras? Se os pais se omitem de desempenhar esse papel, os professores não se devem demitir das suas responsabilidades de educadores, devendo sim afirmar-se como figuras-chave no estímulo da imaginação das crianças e dos jovens alunos.

Os educadores continuam a privilegiar um ensino “memorístico”, pouco empenhado em estimular a criatividade e o espírito crítico, aparecendo-nos os alunos como autênticos depósitos de informação. E tudo se torna num ciclo altamente vicioso, uma vez que a própria forma como as avaliações estão programadas induz a que os alunos depositem informação escrita nas mesmas.

Outro ponto de extrema importância passa pelo simples facto do papel que o Professor tem na atualidade no que concerne ao recurso a estas ferramentas didáticas. Estimular a imaginação para promover aprendizagens significativas parece um dos caminhos que os professores podem e devem esforçar-se por explorar e/ou correr, isto é, procurando adaptar, criar e reinventar estratégias e metodologias capazes de responder a esse desafio. Um dos caminhos possíveis pode ser o recurso à prática de “*contar histórias*” enquanto estratégia didática para o processo de ensino-aprendizagem, isto porque as narrativas, das quais destacamos os mitos e as lendas (e até mesmo o carácter de transmissão oral que estas veiculam), podem ser ferramentas deslumbrantes para organizar e comunicar significados de um modo eficaz, conciliando a dimensão cognitiva à dimensão afetiva e conseguindo que novos conhecimentos se tornem significativos e interessantes para as crianças (Egan, 1994, p.36). Foi neste contexto que enquadrámos o nosso projeto no 2ºCiclo do Ensino Básico, inserindo as nossas sessões nos seguintes objetivos das metas curriculares: *6. Conhecer e compreender a influência da expansão marítima na ciência, na literatura e arte portuguesas, 6.1. Referir desenvolvimentos ao nível da astronomia, geografia, botânica, zoologia, medicina, resultantes do processo das descobertas e 6.2. Enumerar grandes obras literárias do tempo dos descobrimentos e seus autores.* Para isso, optámos por inserir-nos neste contexto e explorar a Lenda do Caramuru num clima de estudo sobre a forma como portugueses e índios brasileiros lidaram e privaram entre si e referir a enorme importância da epopeia nacional “Os Lusíadas” do escritor Luís Vaz de Camões.

## CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*“O mito é o nada que é tudo” Fernando Pessoa (1934)*

*As lendas representam para mim algo de inquebrável, de  
inapagável. Passam os anos, sopram os ventos, vibram os trovões,  
cai a chuva, desfazem-se as terras, morrem as gentes,  
transformam-se nomes e caracteres – mas as lendas ficam”*

Marques (1997)

Neste capítulo que se inicia procedemos a uma revisão da literatura que sustenta o projeto desenvolvido. Ao longo de cinco tópicos abordamos diferentes considerações acerca da narrativa no ensino da História: Literatura de ficção (tópico 2.1), A literatura popular de tradição oral: a lenda, o mito e a tradição oral (tópico 2.2), O potencial didático deste tipo de recursos pedagógicos: cruzamento entre diferentes versões de uma lenda e perspectiva entre o real e o ficcional (tópico 2.3), As lendas históricas e heroicas: a lenda dos batizados da Meia-noite e a lenda do Caramuru (tópico 2.4) e, por fim, Narrativas mitológicas relacionadas com a Expansão portuguesa (tópico 2.5).

Em todos estes tópicos fazemos jus a uma série de autores que lemos e que nos ajudaram a desenvolver este projeto, apresentando diferentes pontos de vista e contrapondo, por vezes, algumas considerações.

## **2.1 Usos da narrativa no ensino e aprendizagem de História**

O ato de contar histórias remonta ao momento em que o Homem, enquanto ser humano, começou a comunicar. Qualquer tema ou assunto podia ser contado, abordado ou discutido. Em Portugal, são muitos os estudos que defendem o uso da narrativa no ensino da História. Este tipo de narrativas históricas oferece um leque denso de oportunidades para os alunos construírem conhecimento, uma vez que através deste tipo de estratégias podem edificar o passado de forma significativa e melhor depreende-lo. No ensino desta disciplina, é essencial que se ajude os alunos a compreender o que é a História, bem como qual o seu contributo, isto é: para que serve a mesma e qual a sua utilidade. Como tal, é necessário criar estratégias e desenvolver procedimentos pedagógicos que possibilitem aos alunos um vasto leque de oportunidades que os levem a adquirir conhecimentos de História pela via didática mais apropriada. Vamos centrar-nos agora nas perspetivas que vários autores apresentam sobre a importância da narrativa e a forma como estes vêem que a mesma pode ser inserida em contexto de sala de aula, nos dias de hoje.

A narrativa é uma forma de expressar significados interpessoais e para transmitir mensagens transculturais sobre a natureza de partilhar a realidade. Encontramos no texto de Isabel Barca e Marília Gago (2004, p. 34) acerca dos “Usos da Narrativa em História” a convicção de que cada explicação (narrativa) de um passado pode ser considerada parcial no sentido em que explica apenas uma parte desse passado, desde um determinado ponto de vista. Contudo, é através do confronto de perspetivas que o conhecimento histórico progride, criando as condições para que as explicações se tornem cada vez mais rigorosas, mais abrangentes, mas equilibradas e melhor justificadas. Por outro lado, as autoras admitem que ao falar-se de narrativa entre professores têm surgido algumas propostas de utilização da narrativa na aula de História, propostas essas que são compatíveis com a visão estruturalista da História, quando se sugere que se trabalhem personagens históricas singulares, atrativas para os jovens. Porém, as autoras alertam que a utilização destas narrativas e deste imaginário deve respeitar uma metodologia adequada à interpretação de fontes de natureza diversa, procurando-se facultar momentos de aprendizagem que se revelem simbólicos e significativos de conteúdos relacionados com a História. Assim sendo, é fulcral facultar à criança momentos em que a mesma possa explorar narrativas históricas e recriar-se nas mesmas, contextualizando e mobilizando conhecimentos de índole histórica, se possível tendo por base o uso da imaginação e os benefícios que isso veicula em educação. Como tal, refiro Egan (1994) que diz que: “Toda a gente reconhece a importância da imaginação em educação. (...) Alguns dos princípios atualmente mais influentes no ensino e



nos currículos funcionam no sentido de ignorar a imaginação infantil e inviabilizar algumas das suas utilizações potenciais em educação” (pp. 18,19).

Segundo Solé (2014) vários estudos desenvolvidos em Inglaterra vieram reforçar a relação entre a compreensão de narrativas (contos) e a compreensão histórica. Hoodless (2002) refere estudos com crianças dos 3 aos 9 anos, na Inglaterra, que se basearam em conversas sobre contos e histórias que revelaram que as crianças têm a percepção da dimensão do tempo contido nessas narrativas. As crianças têm capacidades para utilizarem corretamente palavras que expressam tempo e compreendem sequências cronológicas. A narrativa é um meio valioso para consciencializar as crianças para conceitos de tempo e cronologia nos primeiros anos de escolaridade (Solé, 2013, Solé, Reis & Machado, 2014; 2016). Daí que os alunos tenham conseguido perceber as épocas em que ocorreram os momentos retratados nas lendas e mitos explorados, e perceber as vicissitudes quando estabelecidos paradoxos com a atualidade, bem como as diferentes formas de agir das personalidades e os diferentes costumes ou crenças que existiam durante os séculos passados.

Relativamente à utilização de ferramentas didáticas como os mitos e as lendas e aos pressupostos pedagógicos desta opção, (Mattoso, 2002) considera-os corretos e adequados “ao ensino da História a crianças e pré-adolescentes, mas até da maior importância para que, desde a mais tenra idade, encarem o conhecimento do passado como intimamente ligado à realidade e à vida pessoal e não como um conhecimento livresco e puramente intelectual ou como qualquer coisa sem relação alguma com a vida de todos os dias” (p. 71). Mattoso (2002) reforça o seu propósito afirmando:

“(...) não proponho uma utilização pura e simples da narrativa e de factos considerados da história local para ir formando uma noção correta de passado histórico. Por um lado, considero importante que se utilizem narrativas coerentes e completas, e não apenas breves resumos que perdem toda a sua eficácia dramática e capacidade comunicativa. Por outro lado, parece-me ainda mais importante inculcar o sentido da diferença entre a narrativa atraente, e mesmo exemplar, e a realidade histórica.” (p. 79).

Cooper (2012) indica que lendas, contos populares, folclores, mitos e contos de fadas, circulam entre as culturas, são histórias enraizadas na tradição oral, e podem carregar consigo descrições de atividades do passado (Cooper, 2012, p. 158). Portanto, fica estabelecida uma ponte para a descoberta do passado, uma vez que é através do recurso a este tipo de narrativas que se constrói uma compreensão adequada do passado e que existe a oportunidade de ampliar vocabulário e até mesmo perceber as causas, valores e efeitos de um determinado acontecimento

histórico. Realça-se a possibilidade de a narrativa histórica poder conter elementos ficcionais, o que permite afirmar que a Literatura pode ser fonte e base de inspiração para o ensino e a aprendizagem de História, uma vez que também traz para o presente alguns factos e acontecimentos do passado. É relevante lembrar que ao “visitar” o passado o homem tem condições de percebê-lo e interpretá-lo a partir do seu ponto de vista e do ponto de vista do autor que lhe apresenta os determinados factos.

A narrativa literária: “funciona como uma ferramenta do espírito particularmente apropriado para atribuir sentido ao real e o tornar, digamos humanizado. (...) A história revela-se assim um poderoso clarificador de significados, permanentemente chamado a apoiar o discernimento e discriminação da realidade” (Cooper, 2012, p.26). Permite ainda, segundo Egan (1994), a atribuição de sentidos e a sua hierarquização, ou seja, através das narrativas é possível ordenar e organizar categorias de factos, situações ou emoções, estabelecendo entre elas nexos relacionais de vária ordem: a história permite organizar a complexidade do real, em formas inicialmente simplificadoras (oposições simples de categorias – Bom/Mau. Bonito/Feio, Justo/Injusto) que evoluem, por mediações mais finais e de maior complexidade (Solé, 2004).

Focámo-nos agora na importância que a linguagem assume na aprendizagem de história. Costuma dizer-se que para aprender História temos de dominar a nossa língua materna, para melhor depreendermos termos específicos que se correlacionam com o passado. Neste contexto, Husbands (1996) considera que as ideias que se tem sobre a linguagem afetam de uma forma muito significativa as ideias sobre aprendizagem da história:

“ (S)e há relação direta da forma como descrevemos o passado e como o passado “foi” – se a linguagem proporciona apenas uma forma de “etiquetar” o passado, há um certo número de implicações acerca da comunicação que necessitam ser desenvolvidas. De igual modo, se as relações entre a linguagem com que se descreve o passado e a experiência das pessoas do passado, é vista de uma forma mais interpretativa, há também claras implicações para os professores e para os alunos” (p.40).

Esta ideia corrobora com as dificuldades dos alunos em escrever determinados termos relacionados com o vocabulário de cariz histórico e que por vezes leva a imprecisões ou dificuldades no domínio de determinados conteúdos, uma vez que como refere o autor as formas como nós relatamos o passado podem assumir contornos para professores e alunos e criar por si só uma série de barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Salientámos, portanto, o papel crucial que a linguagem tem nas aprendizagens das diversas disciplinas. Em História, acima de tudo, desempenha um papel deveras importante, uma vez que permite associar o confronto da

imagem ou de um documento com momentos de diálogo motivadores e que estimulam o pensamento que se desenvolve muito especialmente através da linguagem.

No que alude ao caráter motivacional que este tipo de ferramentas didáticas faculta aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, focamo-nos nas palavras de Egan (1994), que diz que neste tipo de narrativas “[u]ma das características mais evidentes que podemos observar (...) é o uso de oposições binárias. Os conflitos entre o bem e o mal, a coragem e a cobardia, o medo e a segurança, estão sempre presentes na história – fazendo parte da estrutura ou sendo incorporados nela” (p. 39). Isto permite a interligação da criança com a história e a vontade em conhecer o desenrolar da história através de um fio condutor. Na nossa visão, a narrativa histórica, para além de relatar uma série de facto(s) histórico(s), leva a que haja um enredo que desperte e prenda o leitor. Por vezes, o historiador recorre à imaginação para explicar o que se passou no passado, misturando factos com ficção. Como sabemos, cada historiador interpreta os acontecimentos a partir do seu ponto de vista e ideias próprias.

Gago (2001) apresenta quatro diferentes categorias, num estudo empírico sobre “Conceções dos alunos acerca da variância da Narrativa Histórica”, 1: Narrativas explicativas / descritivas; 2: “estória” – narrativa como trama contendo uma “estória”; 3: Narrativa no seu contexto de análise estrutural; 4: A narrativa histórica e ficcional. Gago (2001) refere através de White (1978), que narrativa histórica e ficcional “é considerada como toda a produção histórica, uma representação da realidade que não sabemos se realmente existe na medida em que a narrativa não pode conter o passado.” (p. 19). Assim sendo, a narrativa histórica aparece-nos como algo em que o historiador procura dar sentido aos factos, sendo que a História é uma reconstrução do pensamento da ação humana. Neste âmbito inserem-se as narrativas lendárias que aplicámos em contexto prático: Lenda dos batizados da meia-noite e lenda do Caramuru, bem como as narrativas escritas pelos nossos alunos na atividade de construção de uma nova versão da lenda dos batizados da meia-noite, onde os alunos procuraram dar consistência aos pensamentos que os antepassados tinham sobre a religião e o ritual dos batizados, procurando dar sequência aos factos que o historiador apresenta como históricos, demonstrando imaginação nos momentos em que está indefinido o caráter verdadeiro (ou não) de algumas ações. Atkinson (1978), citado por Gago (2001), defende que “a narrativa é a própria estrutura da produção histórica, sendo intrinsecamente descritiva-explicativa e perspectivada. Contendo ingredientes de uma “estória”, lógica e plural como qualquer “estória” mesmo ficcional, mas é distinta desta porque respeita a evidência sobre o passado a que se reporta, atendendo aos acontecimentos de

superfície e aos seus contextos. É fruto do ponto de vista do historiador o que implica todo um vasto conjunto de valores, avaliações morais, pré-juízos, pré-conceitos” (p. 22).

## **2.2 A literatura popular de tradição oral: a lenda, o mito e a tradição oral**

A literatura popular de tradição oral trata-se de um fenómeno multissecular, passado de gerações em gerações, de pais para filhos, de avós para netos, entre outros, em contexto de quotidiano. Sobrevive nos nossos dias, através de diferentes formas de discurso tradicional, que abrange géneros literários como a lenda ou o mito, por exemplo, como forma de preservação do património cultural identitário de um povo ou civilização. A literatura oral tradicional, segundo o Dicionário Breve de Termos Literários (Paz & Moniz, 2004), é a designação atribuída por P. Sévillot (1881), ambos citados por Fontes (2013), que “evidencia o processo de transmissão e receção de uma mensagem (voz/audição) através da sucessão de gerações, tornando-se património cultural de uma comunidade, de um povo, marcando profundamente a sua identidade”. A literatura popular de tradição oral está intrinsecamente associada aos povos “antigos”, isto é, aos nossos antepassados, visto que valoriza os conhecimentos e a memória. Esta não era mais do que a forma que os povos ancestrais encontravam para preservar as suas crenças, costumes e culturas, passando de geração em geração estas histórias, que hoje em dia assumem uma marca deveras significativa.

Se tivermos como ponto de partida épocas marcantes da História a nível nacional para definir o conceito de lenda e o contexto em que estas aparecem, podemos dizer que foi na época do Romantismo, sobretudo através de autores como Alexandre Herculano e Almeida Garrett que se reelaboraram de acordo com a estética da época grande parte das lendas medievais, como por exemplo, as de origem árabe, ou moçárabe, outras de origem germânica ou as de inspiração nacional (ex. Bispo Negro e O milagre de Ourique). Alexandre Herculano, em 1851 foi o primeiro a publicar uma compilação sobre lendas, na sua obra *Lendas e Narrativas*, onde podemos encontrar lendas como “A Morte do Lيدador” ou a “A Dama Pé de Cabra” e entre outras (Solé, 2013, Solé no prelo).

A lenda é uma forma de narrativa, tal como o conto, a fábula ou o mito. Segundo o (*Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, p. 815) a lenda é uma “Narrativa de carácter maravilhoso, na qual a história está deturpada pela tradição popular ou pela invenção poética: Nas lendas há sempre um fundo de verdade.” Verificámos durante as análises de dados expressas no capítulo V que os alunos aludem para o fator real de determinados acontecimentos ou episódios que as

lendas veiculam. Assim sendo, a lenda é um género de narrativa da literatura tradicional de transmissão oral, que “designa uma narrativa em que o facto histórico aparece transfigurado pela imaginação popular: não se trata, pois, de uma reconstituição objetiva e «documental» de um facto ocorrido num passado remoto, mas sim de uma narrativa de carácter ficcional, que foi sendo transmitida de geração em geração” (Reis & Lopes, 1998, p. 224). Nos dias de hoje a lenda distingue-se do mito, embora os limites desta distinção nem sempre sejam claros e possam ser equivocados ou confundidos (tal como vemos durante os capítulos IV e V) onde os alunos revelam, por vezes, algumas dificuldades em distinguir um género narrativo do outro. Por isso mesmo, a lenda distingue-se do mito, uma vez que esta tem uma essencial vinculação ao acontecimento histórico e à duração histórica, enquanto o mito faz apelo ao sobrenatural. Segundo Solé (2013) na lenda destaca-se, sobretudo, o carácter narrativo, bem como a tradição oral e os eventos históricos. De notar que alguns desses eventos estão pautados por um determinado fundo de verdade, mas outros com grande dificuldade de se provarem. A lenda distingue-se de todos os outros géneros literários, uma vez que esta “apoia-se unicamente em pontos capitais e pode ser contada de modos diferentes, desde que esses pontos se mantenham os mesmos” (Marques, 1997, p. 10), daí que existam várias versões de uma mesma lenda, variando portanto, a forma como o mesmo tema é contado/retratado, mas mantendo-se a essência, ou seja, a “essência” daquilo que é contado. Estas especificidades conferem à lenda um papel de destaque no campo da literatura de tradição oral, onde o ficcional (imaginário) se cruza com o real (histórico). Para Marques (1997) o que importa na/s lenda/s é manter o tema, isto porque “a Lenda vale pelo tema e não pela forma como é contada” (p.9).

Reis e Lopes (1998, p. 216) definem lenda como uma “narrativa em que um facto histórico aparece transfigurado pela imaginação popular”. Deste modo, não pode ser considerada como uma reconstituição de um facto ocorrido, mas antes como uma “narrativa de carácter ficcional que foi sendo transmitida de geração em geração”. Ainda segundo estes autores (Reis e Lopes, 1998, p. 216), contrariamente ao que acontece nos contos, a ação da lenda “aparece normalmente localizada no espaço e/ou tempo [...] e a história é sempre modelada pelo maravilhoso”.

Atualmente utilizamos a palavra e/ou expressão “*mito*” para designar um conjunto muito vasto de fenómenos e até mesmo de determinado tipo de ideias, assistindo-se de certa forma a uma banalização do termo. Originalmente, um mito era entendido como uma verdade absoluta, merecendo uma crença e um acreditar inquestionável. Serviam como explicações da origem do

homem e do mundo, bem como do desconhecido e do inexplicável. Nos nossos dias, a ideia de mito foi perdendo o seu valor, entrando em desuso, uma vez que o conceito passou a ser usado para designar uma história falsa ou até mesmo inventada perdendo o seu significado. Quantas vezes dizemos em contexto de conversa que algo se trata de um mito? Ao fazermos isso estamos a descredibilizar este termo e aquilo que ele transporta. Segundo Armstrong (2005, citado por Fontes, 2013), o mito apesar de estar associado a um passado longínquo, está, na verdade, sempre a acontecer de forma sistemática. Esta característica faz com que a mitologia se assuma como “uma forma de arte que aponta além da história para o que é intemporal na existência do homem, ajudando-nos a passar para lá do fluxo caótico dos acontecimentos aleatórios e a vislumbrar o cerne da realidade”. Em consonância, um dos investigadores que mais contribuiu para a compreensão do lugar, do papel e do valor do mito foi Mircea Eliade (1986, citado por Fontes 2013, p. 12) que nos diz que “ (...) O mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos “começos”. Noutros termos, o mito conta como, graças aos feitos dos Seres Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, quer seja a realidade total, quer apenas um fragmento (...)”.

Numa perspetiva integradora, que se atem às características intrínsecas das lendas e dos mitos, podemos dizer que estes têm muito em comum com os contos maravilhosos: “É sabido que para aqueles contos que contêm elementos fantásticos e sobrenaturais e nos que aparecem personaxes e obxectos dotados de poderes que exceden os que son propios dos seres humanos, é comunmente aceptada a denominación de contos maravillosos”. (Rodríguez, 2007, p.27). Foi nesta perspetiva que inserimos as temáticas do projeto, sobretudo no que é relativo à utilização da epopeia nacional “Os Lusíadas”, uma vez que esta alude sistematicamente aos poderes sobrenaturais dos marinheiros portugueses no processo dos descobrimentos, numa espécie de clima das histórias de encantar que tão bem conhecemos. Daí que o recurso mitológico à personagem “O Adamastor” seja deveras marcante e significativo na aprendizagem dos nossos alunos.

Em jeito de conclusão é fulcral referir a pertinência e a importância que nos nossos dias se associa ao facto de as crianças conhecerem as lendas dos locais onde habitam, e lhes reconhecerem o seu determinado valor patrimonial, o que leva a que os mesmos estabeleçam relações de aproximação às mesmas aludindo ao carácter sentimental, uma vez que estas estão integradas nas tradições populares de um determinado local. Tratam-se de fontes que devemos preservar e valorizar uma vez que é fulcral manter vivo o passado e as nossas tradições e cultura

popular. As lendas, mitos e tradição oral tendem a ficar imortalizadas no tempo. A memória do passado acaba por ficar gravada e é reportada até aos nossos dias, pelo que é deveras importante implementar atividades que prezem o património cultural e permitam aos nossos alunos ter a noção de que este é algo que devemos conhecer e sobretudo valorizar.

### **2.3 O potencial didático deste tipo de recursos pedagógicos: cruzamento entre diferentes versões de uma lenda e perspetiva entre o real e o ficcional**

Centrámo-nos agora no potencial didático que assumem as lendas, mitos e tradição oral no processo de construção do conhecimento histórico, bem como nas perspetivas entre o real e o ficcional e o cruzamento entre diferentes versões que se estabelecem através da utilização destas ferramentas didáticas. Como nota introdutória, achamos relevante estabelecer uma ponte na forma como as lendas e mitos foram e são vistas nos últimos séculos. Até ao século XIX os mitos, as lendas e os contos foram sempre considerados para efeitos de produção do conhecimento histórico. Só a partir do século XIX é que a História, com estatuto de ciência social, com uma estrutura metodológica bem definida, passou a repudiar as narrativas (orais e/ou escritas) de natureza ficcional ou imaginada, uma vez que o seu carácter fantasioso não era tido como factual. Mais recentemente assistimos a um retorno da História para com as narrativas de carácter fantástico e imaginário, voltando estas a ser tidas para efeitos de produção do conhecimento histórico.

No que concerne a diferentes versões da mesma lenda, tal como refere (Solé, 2004) é importante realçar “o que há de comum entre elas, mas também as diferenças, os pormenores, os contextos em que é contada e por quem é contada. O cruzamento de diferentes versões permite tentar averiguar o fundo de verdade” que se pode encontrar numa determinada lenda/narrativa” (p.107). O nosso estudo pretendeu ir ao encontro de tudo o que é defendido por esta autora, dado interligar os diferentes tipos de narrativa, aludindo quer para o carácter escrito, quer para o carácter oral, onde por vezes o imaginário se cruza e as formas como as histórias são contadas sofrem alterações consoante a pessoa que as conta e/ou enuncia, ficando indefinido o carácter factual da narrativa e colocando-se em causa a veracidade da mesma. Torna-se fulcral, portanto, desenvolver a compreensão histórica nas crianças e promover o sentido de diferenciação entre a narrativa e a realidade histórica. Tal como refere Mattoso (2002, p.79), “ao apelar para a noção da realidade *versus* ficção, da objetividade *versus* aparência, convida-se o aluno à crítica.” E, como bem sabemos, a capacidade de refletir e criticar é uma das principais competências a desenvolver no

ensino da História, uma vez que permite dotar os alunos de capacidades que lhes permitam distinguir o verdadeiro do falso. Segundo Andressa (2013, p.45) está provado que existem exemplos que demonstram que as crianças são capazes de pensar sobre as histórias não de forma submissa, mas procurando nas suas experiências evidências que as fazem aceitar ou não a validade dos factos. Há também elementos interessantes que indicam a diferença qualitativa na forma como buscam estas evidências e aplicam aos seus argumentos.

No que alude ao carácter variável da transmissão oral, Cooper (2012) afirma que as crianças são capazes de recontar e modificar histórias tradicionais integrando as suas próprias experiências, o que as auxilia “a dar sentido às suas vidas como parte de um contínuo da experiência humana” (p. 154). Num outro estudo, Cooper (2006, p. 181) sugere que ao trabalhar diferentes interpretações de uma mesma história, há evidências de que as crianças aprendem a diferenciar entre o factual e a ficção, ao procurar identificar as suas características comuns e ao discutir as razões para as diferenças. Neste contexto, procurámos destrinçar através de diálogos e do preenchimento de uma tabela comparativa (no caso do 1ºCEB) as dicotomias entre as duas versões exploradas relativamente à lenda dos batizados da meia-noite, tal como relativamente às duas versões diferentes que dizem respeito à personagem lendária do Caramuru.

Ainda relativamente à transmissão oral, Egan (1994) sustenta que “[as] histórias estão claramente relacionadas com respostas afetivas. Um bom contador de histórias faz vibrar as emoções, tal como um bom violinista faz vibrar as cordas do violino. O ritmo do conflito binário, os acontecimentos a que ele conduz e a sua resolução encontram em nós uma ressonância afetiva.” (p.41). Quer isto dizer que o próprio carácter da transmissão oral demonstra uma pluralidade de significados relativamente ao enunciador e ao recetor e à forma como estes contam e absorvem as informações, daí termos esbatido em contexto prático o significado do provérbio: “Quem conta um conto, acrescenta um ponto” algo que permitiu aos nossos alunos perceberem as diferentes formas como cada sujeito conta ou interliga os diferentes pormenores de uma narrativa e como pode distorcer (ou não) a realidade dos factos.

Egan (1994, pp.100-101) considera as histórias – histórias de ficção vulgares, contos de fadas, aventuras, histórias fantásticas – como possuidoras de importantes funções educativas. Para este autor o poder que as boas histórias têm de suscitar o interesse das crianças e estimular a sua imaginação, bem como de alargar as suas experiências, simpatia e compreensão por realidades diferentes, tem sido ignorado, o que acaba por acarretar sérios custos educativos. A



nosso ver, torna-se extremamente relevante que as crianças possam ouvir histórias em contexto cotidiano, de modo a estimular o seu interesse e capacidades cognitivas. A escola assume um papel preponderante para tal, pese embora o contexto familiar seja também um local essencial para tais atividades.

As investigações de Solé (2004, 2009, 2013, 2015, no prelo) e com outros investigadores (Solé, Reis & Machado, 2014; 2016) bem como a investigação de Machado (2014) demonstram que as crianças interligam e estabelecem relações de proximidade relativamente à exploração das versões distintas de uma determinada lenda. Isto acontece porque é feito um confronto não só do corpo textual de ambas as versões, mas também das suas condições e contexto de produção. O estudo em questão também permitiu perceber que cada uma das versões privilegiava alguns detalhes em detrimento de outros, tal como os nossos alunos demonstraram na produção textual de uma nova versão da lenda dos batizados da meia-noite (em grupo) ou até mesmo quando confrontaram as duas versões lendárias do Caramuru relativamente ao porquê do seu nome e ao porquê de ter sido poupado pelos tupinambás (tal como é visível nos capítulos V e VI). Ainda no que diz respeito ao confronto de diferentes versões da mesma lenda ou figura lendária, segundo Cooper (2006) o recontar diferentes versões da mesma história possibilita que as crianças tomem consciência que diferentes períodos da História podem apresentar descrições diferentes da realidade e da verdade dos povos antigos, bem como que existem relatos diferentes sobre os mesmos acontecimentos históricos.

No que concerne à perceção do tempo, algo fulcral para a construção do conhecimento histórico por parte da criança, Hoodless (1998) destaca a utilização de narrativas ficcionais para a compreensão do tempo histórico, afirmando:

“Stories which make use of time as a device are certainly an excellent stimulus and a good resource for extending children's understanding. their potencial needs to be fully exploited in the classroom, encouraging children to think carefully about what is happening in the story” (Hoodless, 1998, p. 110).

Uma vez que falamos em tempo, importa destriçar que vivemos atualmente, num mundo onde o hábito de contar histórias às crianças se foi descurando. Em grande verdade isto não é mais do que o resultado da falta de tempo que os pais e/ou encarregados de educação têm para os seus filhos. As obrigações profissionais, bem como a (in) disponibilidade para estarem com os seus filhos leva a que assim seja, pelo que é essencial que os profissionais em educação escolham criteriosamente as narrativas a explorar e as preparem de modo a facultar excelentes momentos

de aprendizagem aos seus alunos, promovendo viagens pelo mundo do imaginário. Denote-se que apesar de a maioria dos autores considerar que a imaginação é um domínio cognitivo fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos, a generalidade dos educadores/professores parece querer ignorar esse facto uma vez que menosprezam constantemente as suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Entre os autores que acreditam no papel da imaginação nesse processo, encontra-se Egan (1994), para quem “a imaginação é um modo de aprendizagem poderoso e negligenciado” (p. 32) num contexto em que a imaginação nos aparece como “a ação ou poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efetivamente presentes ou a ação ou poder de criar imagens mentais daquilo que nunca foi experienciado ou vivido anteriormente” (p.19).

De acordo com Fontes (2013), quando o professor não pode possibilitar uma viagem ao passado aos seus alunos, o uso de narrativas mitológicas exige que o aluno faça uma reflexão assentando em diferentes pontos de vista e em diferentes teorias, quer do ponto de vista literário quer do ponto de vista histórico. Estes dois pontos de vista exigem um rigoroso trabalho de investigação e cruzamento entre diferentes fontes. Levstik e Pappas (1982), citados por Fontes (2013), referem que o professor assume um papel fundamental na criação de condições favoráveis para que o aluno diferencie a dimensão mais emotiva da dimensão analítica das fontes, quando realizam tarefas de leitura e interpretação de fontes. As atividades planeadas que envolveram a exploração de fontes relativas à lenda dos batizados da meia-noite, à lenda do Caramuru e às estrofes 39 e 40 da epopeia nacional “*Os Lusíadas*” comprovam este cariz de interpretação do ponto de vista literário e histórico, congregando atividades como a visita de estudo ou a exploração de todas as narrativas utilizadas durante a PES. Por isso mesmo, procurámos articular momentos de contacto direto com fontes históricas, tal como está descrito nas atividades retratadas no capítulo IV, onde por exemplo, realizámos uma visita de estudo aos locais emblemáticos das versões A e B da Lenda dos batizados da meia-noite, ou então ao contacto com a estátua de Caramuru e Paraguaçu procurando facultar experiências de aprendizagem sobre o Património aos alunos. Se atentarmos na atualidade, os resultados de alguns estudos centrados no meio local têm vindo a mostrar a importância da educação patrimonial nas experiências de aprendizagem dos alunos e a necessidade de uma maior reflexão sobre a sua introdução no currículo (Barca, 2003).

O presente projeto, também deseja que os alunos desenvolvam várias competências históricas e linguísticas quando exploram narrativas de ficção histórica, ao nível da interpretação

e da escrita, competências essas que os alunos revelam estarem ainda pouco desenvolvidas. A construção de narrativas foi algo a que resolvemos atribuir grande relevo, e que de certa forma também ajuda a dar resposta e a avaliar parte das questões de investigação. Sobre a construção de narrativas refere Fertuzinhos (2004) através de Timothy J. Lensmire que “as crianças também podem beneficiar se escreverem as suas próprias narrativas históricas. Ao escreverem estão a construir as suas próprias interpretações e a compreender melhor o contexto histórico dos acontecimentos” (p. 69). A partir das produções escritas dos alunos, o professor pode analisar essas ferramentas, conseguindo perceber se os seus discentes ficaram esclarecidos e se estabelecem a ponte entre o ficcional e o real ou até mesmo se estão a entender as fontes que possuem (Fertuzinhos, 2004). Como sabemos, as crianças são seres extremamente imaginativos e adoram especular, principalmente os mais pequenos, o que conduz a que confundam o real com a imaginação, levando a que sejam criadas/construídas narrativas pouco lógicas ou até mesmo incoerentes do ponto de vista histórico. Como tal, é necessário que o professor acompanhe de perto todo o trabalho realizado pelos seus alunos. Para além de todos estes aspetos aqui referidos, denotámos que a construção de narrativas permite que os alunos sejam autónomos na recolha de informação das fontes históricas, desenvolvendo não só a capacidade imaginativa, como também o enriquecimento do vocabulário.

#### **2.4 As lendas históricas e heroicas: a lenda dos batizados da Meia-noite e a lenda do Caramuru**

Vimos no decorrer deste capítulo que as obras literárias facultam aos alunos espaço para construir o conhecimento, o que leva a que estes possam ter uma melhor perceção do mundo em que estão inseridos. Para tal, utilizámos algumas lendas que foram selecionadas de modo a promover a construção de conhecimento histórico e que veiculam informações preciosas relativamente ao meio local (Lenda dos batizados da Meia-noite) e (Lenda do Caramuru), bem como relativamente ao contacto entre portugueses e brasileiros no processo de expansão portuguesa, isto relativamente à figura lendária do Caramuru. Antes de nos centrarmos propriamente numa descrição histórica destas duas ferramentas didáticas, procurámos explicar a diferente tipologia de lendas que Marques (1962) defende. Para este autor, “as lendas transmitem-se e perduram, sem que seja necessário nada disso. Apenas a voz as transporta. De voz em voz, galgam os séculos. Perpetuam-se como a própria vida” (p.5)

Marques (1962) refere “(...) foi o povo que me contou as suas histórias.” (p.6), tal como nós percebemos que isso aconteceu com as lendas por nós exploradas em contexto de PES, uma vez que os seus autores se muniram de diálogos com o povo ou então de relatos escritos para redigirem tão “preciosas obras”, sendo que estas se modificam através do ato de “passar de geração em geração” (p.6). As lendas que este projeto veicula vão, na nossa opinião, ao encontro daquilo que este autor defende, uma vez que apresentam: “um conteúdo muito mais profundo do que pode supor-se à primeira vista (...) com razões de ponderar, que as lendas constituem na sua essência o anseio espiritual do homem de sempre ao tentar conhecer e dominar os mistérios do universo” (p.7). Ainda sobre Marques, este publicou a obra “Lendas de Portugal”, entre 1962 e 1966, onde faz a compilação, através de vários volumes de: Lendas dos Nomes das Terras, Lendas Heroicas, Lendas de Mouras e Mouros, Lendas Religiosas e Lendas de Amor. Trata-se de uma obra das mais conhecidas uma vez que integra um trabalho exaustivo das lendas de Portugal. Segundo este autor e fazendo apenas uma pequena elucidação acerca das demais tipologias de lenda, Marques (1962) defende que as Lendas Piedosas são destinadas apenas à “vida dos santos e histórias relacionadas com a Igreja” e que as Lendas Tradicionais são “fiéis, cada vez mais, ao maravilhoso e ao sobrenatural.” (p.8). No que concerne às Lendas de Mouras e Mouros, é de notar que prevalece o encontro civilizacional entre a cristandade e o mundo islâmico onde se contam lendas plenas de amores, batalhas e emoções onde um mundo mágico ganha forma diante da nossa imaginação fruto da herança direta da ocupação muçulmana da região portuguesa. Noutro âmbito aparecem-nos as Lendas de Amor que segundo o autor são de índole “mais ingenuamente popular, mais tipicamente tradicional, mais saborosamente simples” uma vez que o grande denominador de todas as lendas deste autor não mais é, senão o amor. Por fim, elucidámos um pouco aquilo que são as Lendas dos Nomes das Terras uma vez que estas servem como testemunho de terras antigas, dos seus mitos fundadores e dos eventos e acontecimentos que as definem enquanto local com identidade, conferindo aos seus habitantes um sentido de unidade e pertença. De modo a sintetizar, focamo-nos nas lendas Heroicas e Históricas uma vez que foram estas aquelas que escolhemos para o desenvolvimento do projeto.

No que alude, então, às Lendas Heroicas e Históricas importa dizer, desde já, que estas nos transmitem momentos num tempo em que o homem e, conseqüentemente, a história decidiram recordar, mitificando acontecimentos e ações representativas de ideais de coragem e valor. Este tipo de lendas referem-se a personagens da História de um país, de determinados

loais ou monumentos históricos. Por vezes, são contadas de uma forma exagerada, extraordinária e simbólica.

A escolha da obra para cada um dos ciclos, teve que coincidir com os conteúdos de História que os alunos estavam a realizar aquando da nossa intervenção em 2ºCEB, na qual nos centramos, à posteriori. Paradoxalmente, e uma vez que estes conteúdos não se enquadram no programa do 2º ano de escolaridade do 1ºCEB, embora em nossa opinião devam fazer parte da formação integral dos alunos, optámos por escolher a Lenda dos Batizados da meia-noite, onde iríamos trabalhar duas distintas versões. Como tal, escolhemos “Um baptizado à meia-noite de Luís Arezes (2005) e ilustrado por Isabel Casares da obra “Ponte da Barca: Lendas e Narrativas e História (p.139), (versão A da lenda), (anexo I) e “Os baptizados da meia-noite” de Viale Moutinho (anexo J) na obra “Lendas de Portugal” (versão B da lenda).

Se atentarmos naquilo que nos diz a Lenda dos Batizados da meia-noite, percebemos que de um modo genérico, se trata de uma profecia na qual as famílias, sobretudo as mulheres acreditavam, fruto das muitas mortes que existiam de crianças ainda no ventre da mãe ou durante o parto. Assim sendo, para o/s seu/s filho/s terem um bom nascimento acreditava-se que as crianças deviam ser batizadas com as águas do Rio Lima, ainda na barriga da mãe. As famílias deslocavam-se desde o local onde moravam até ao centro da ponte de Ponte da Barca e lá esperavam pelas doze badaladas da Igreja Matriz. A cerimónia ocorria quando, já depois da meia-noite, a primeira pessoa a atravessar a ponte aceitava ser o padrinho ou madrinha da criança. De notar que se algum animal atravessasse a ponte antes ou durante o surgimento de alguma pessoa, a cerimónia ficava sem efeito. O batizado ocorria no centro da ponte e o padrinho devia utilizar uma corda, um púcaro e um ramo de oliveira para aspergir na barriga da mãe, proferindo algumas palavras. A palavra “âmen” era proibitiva, pelo que só podia ser dita na Igreja Matriz aquando do momento em que a criança, já depois de ter nascido, era batizada. Diz-se, ainda nos nossos dias, que as crianças que foram batizadas segundo este ritual são dotadas de um bom nascimento e que são mais fortes e graciosas que as demais.

Neste contexto, a obra de Luís Arezes retrata de forma pormenorizada e quase fotográfica o ritual no qual o povo de Ponte da Barca acreditava. Arezes (2005) defende que muitas coisas “dignas de grande memória” acabam por ser esquecidas. Pensamento idêntico nos ocorre, repetidamente, em relação a Ponte da Barca. Tal é a falta de monografias e de estudos sobre a nossa História e a nossa Cultura (...)” que leva a que “a lei da morte se apodere de muitas das

raízes da nossa identidade coletiva.” (p.27). Para tal, o autor ouviu muitas histórias de pessoas da terra, realizou pesquisas e trabalho de campo “procurando, sempre, a fidelidade ao essencial – da tradição ou da lenda – e a valorização, tanto quanto possível rigorosa, dos elementos históricos que serviram de pretexto e de inspiração à narrativa.” (p.27). O autor refere que “oxalá esta opção pela narrativa ficcional torne o texto mais apetecível e a sua leitura mais apelativa, sobretudo para os mais novos. Porque foi, antes de mais, a pensar neles que este texto foi urdido.” (p.27). Por outro lado, de um modo geral e sintético, e caracterizando a obra de Viale Moutinho (versão B da lenda dos batizados da meia-noite) podemos dizer que esta não é tão pormenorizada ou detalhada, referindo apenas a forma como as crianças que nasciam depois deste ritual se tornavam fortes e vigorosas, retratando alguns episódios de uma personagem anónima que nos aparece como o “homenzarrão”, cuja nomenclatura só por si já nos induz ao carácter possante e robusto. Esta personagem aparece como superior às demais e os seus feitos são “engrandecidos” perante a realidade e as forças dos humanos. Um ponto convergente entre as obras de ambos os autores é a utilização de uma linguagem “robusta” e “rebuscada” que nos levou a encetar uma série de pedagogias que permitissem a desmistificação de alguns termos e uma perceção correta e ajustada por parte dos alunos.

Relativamente à Lenda do Caramuru, explorada em contexto de 2ºCEB, segundo Ubaldo Marques (2013), autor da obra “Diogo Álvares Corrêa, Caramuru, Patriarca do Brasil”, esta figura lendária teria três diferentes origens, ou seja, especulava-se que pudesse ser francês, espanhol ou português. Obviamente, centrámo-nos na teoria de que Caramuru seria português e no enorme contributo que deu aos portugueses durante a época dos Descobrimentos ao contactar diretamente com o povo brasileiro. Assim sendo, e segundo relatos da época “Diogo deve ter nascido por volta de 1490”. E pronto, não se conhece mais nada até 1509, ano em que o jovem surgiu na Bahia.” O autor refere no diário de navegação da armada colonizadora que quando atracaram em solo brasileiro se depararam com um branco entre os nativos da tribo tupinambá: “Nesta baía achamos um homem português, que havia vinte e dois anos que estava nesta terra”. Tendo por base alguns estudos, consta-se que Caramuru terá nascido em Viana do Castelo. Como tal, dois séculos depois, no livro “Os Vianenses na Construção do Novo Mundo (Séc. XVI-XVII)”, editado em 2008, pela Câmara Municipal de Viana do Castelo, o autor, Manuel António Fernandes Moreira, fez o seguinte registo, citando: “A. Machado Vilas-Boas, historiador inquestionável de Viana, no princípio do século XVIII escreveu: Diogo Álvares, natural desta nossa Villa Viana” (Moreira, 2008, p. 149). Moreira refere ainda que “...é difícil detetar restos deste ilustre filho da

terra. Tudo o que é possível levantar não passa de meras hipóteses” (p. 149). As duas versões lendárias que se apresentam em torno deste personagem e que procurámos implementar ao longo do projeto, prenderam-se com as duas versões referentes ao seu nome e ao porquê deste ter sido poupado pela tribo dos tupinambás, uma vez que era um grupo de canibais e devorou todos os colegas que atracaram com este “vianense” (anexo L). Fornecemos aos nossos alunos um guião para realizarem o questionário referente à segunda sessão do projeto no 2º CEB, onde denotámos as várias versões para explicar o porquê de Caramuru ter sido poupado. De notar que uma delas dizia que ele teria imposto respeito aos índios ao disparar uma arma de fogo, daí o novo nome, que significaria homem do fogo, filho do trovão. Outra versão afirmava apenas que ele era magro demais e não teria apetecido aos canibais. Quanto ao nome “Caramuru”, existiam também duas versões lendárias diferentes. A primeira afirmava que Diogo fora encontrado pelos indígenas no meio de pedras da praia e das algas, como se fosse uma lampreia. A segunda afirmava que este terá utilizado uma arma de fogo para afugentar os índios, pelo que “filho do trovão” terá sido o significado para tal apelido.

## **2.5 Narrativas mitológicas relacionadas com a Expansão portuguesa**

Se atentarmos na narrativa mitológica por nós utilizada como ferramenta pedagógica percebemos o caráter que esta pode assumir na aula de história e a forma como pode fomentar a perceção dos alunos relativamente às temáticas referentes ao período da Expansão portuguesa, com especial destaque para os Descobrimentos marítimos portugueses durante os séculos XV e XVI. Em primeira instância focámo-nos na figura mitológica que decidimos explorar com os nossos alunos, tendo para tal selecionado as estrofes 39 e 40 da obra abaixo mencionada. Adamastor é um mítico gigante baseado na mitologia greco-romana, referido por Luís Vaz de Camões na sua obra *“Os Lusíadas”*. Este monstro marinho representa as forças da natureza contra Vasco da Gama e a sua armada sob a forma de uma tempestade, ameaçando todos aqueles que tentassem dobrar o Cabo da Boa Esperança e ousassem penetrar no Oceano Índico. A sul do Cabo Bojador erguiam-se um conjunto de lendas e superstições. As lendas representavam todo o medo do que havia no tenebroso cabo e também para além dele. À custa de uma experimentação contínua e de várias tentativas, os marinheiros portugueses aprenderam a recusar e a ultrapassar esses mitos, chegando com Bartolomeu Dias ao Cabo das Tormentas, conhecido pela impossibilidade de se navegar ficando assim às portas da Índia.

Centrámo-nos agora no levantamento de algumas ideias que ajudam a explicar a nossa opção por este tipo de ferramentas didáticas e o porquê deste mito ser considerado um mito nacional com relevância para o constructo da identidade nacional. Manuel Cândido Pimentel (2008, p. 34) diz-nos que “[n]enhum povo pode viver sem a inspiração mítica de si próprio”. Se os mitos encerram o modelo da posição e as vontades de um povo na história do mundo, então não é de estranhar que possuam uma grande importância na identidade nacional. Segundo José Mattoso (2008, p. 5) “[a] identidade nacional, tal como existe hoje, resulta de um processo histórico que passou por diversas fases até atingir a expressão que atualmente conhecemos”. Sendo o mito algo que narra e que envolve heróis míticos que melhoram a vida dos homens e nações, podemos dizer que este serve para dar sentido à ação humana ao mesmo tempo que a integra num todo coerente.

São vários os momentos que marcam o surgimento, da formação e consolidação do mito de Portugal, contudo, sentimos a necessidade de apontar a Expansão e os Descobrimentos portugueses como marcos absolutamente fundamentais na constituição do mito português. Surge à cabeça de cartaz, a obra de Luís Vaz de Camões, *“Os Lusíadas”*. Ao mito de Portugal basta-lhe a História: “Dada esta riquíssima e prolongada vivência histórica, em que medida é que isso se reflete na cultura portuguesa? É bem possível que tal esteja na origem de uma considerável receptividade à História Pátria por parte dos Portugueses e, inclusive, tenha contribuído para um certo culto “historicista” em Portugal” (Mendes, 1996, p. 52). Denotámos que são vários os acontecimentos marcantes na história portuguesa ao longo de tantos e tantos séculos, mas as descobertas marítimas e a expansão possuem um papel fulcral. Citando ainda Mendes (1996): “Toda a história de Portugal gira em torno dos descobrimentos marítimos e da expansão dos séculos XV e XVI. Tudo o que aconteceu antes não foi mais do que uma preparação para esses grandes acontecimentos. Tudo o que aconteceu depois foram – e são ainda (1974) – consequências desses grandes empreendimentos” (p.52). Assim sendo, os mitos são constructos da identidade nacional que, sendo um fenómeno de interesse coletivo, fomenta uma consciência de comunidade e possui uma dinâmica e uma vitalidade que se projeta sobre a atualidade de maneira significativa.

Por fim, se nos centrarmos um pouco naquilo que é a historiografia portuguesa, facilmente nos apercebemos de que, à semelhança do que acontece com outros povos sempre se construíram mitos, lendas e ficções com maior ou menor teor de imaginação e falsidade relativamente às grandes figuras e aos grandes momentos da nossa história. Muito daquilo que



se escreveu, leu e contou sobre algumas das figuras da nossa história não tem qualquer tipo de sustentação científica ou histórica, resumindo-se a superstições ou algo que se lhes assemelhe.



### **CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO**

*“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”*

Augusto Cury

Neste capítulo exibimos a metodologia pela qual se cingiu toda a nossa intervenção pedagógica e investigativa em contexto de sala de aula, como também, o plano de intervenção que foi desenvolvido ao longo da nossa prática de ensino supervisionada. Assim sendo, serão apresentadas as questões de investigação e os objetivos a atingir. Da mesma forma, serão também exibidas as técnicas e os instrumentos que nos auxiliaram no processo de recolha de dados.

Por fim, serão apresentados os planos gerais das intervenções/atividades desenvolvidas nos dois contextos escolares cooperantes. De notar que este projeto assentou sobretudo num um processo de ensino-aprendizagem orientado pelos pressupostos construtivistas.

### 3.1. Investigação-ação

Na contemporaneidade os professores deparam-se cada vez mais com uma série de problemas e desafios no seu quotidiano. Torna-se assim extremamente relevante que os docentes estejam constantemente atualizados e possam adotar práticas que possam dar resposta aos desafios que vão surgindo. É neste contexto, que a metodologia de investigação-ação se assume como algo imprescindível na mudança destas práticas.

A investigação-ação estabelece a metodologia preferencial nas práticas educativas, visto que, é integrada numa perspetiva interpretativa aplicada ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula e em conformidade com os intervenientes.

Dizer que qualquer ato de investigação assenta num determinado paradigma é algo que, embora esteja exaustivamente gasto pelo uso, apresenta-se como indiscutivelmente imperioso. Sabemos também que os paradigmas ao serem uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real (Patton, 1980, citado por Coutinho, 2009), são também, cada um deles, uma forma diferente de ver do mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcadamente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos.

Sabendo que a metodologia da Investigação-Ação alenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003, p.20, citado por Coutinho, 2009) e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave, importa, então, antes de entrar propriamente na apresentação descritiva desta metodologia, salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão, que é muito importante para a compreensão dessa simbiose.

No que concerne a estudos atuais, focámo-nos nos princípios da “*Grounded Theory*”, uma vez que esta é uma perspetiva qualitativa mais amplamente usada nas ciências sociais. A *Grounded Theory* aparece, portanto, como reação à produção de conhecimento que não é fundado nas necessidades ou experiências das pessoas. Glaser e Strauss (1967), referindo-se aos investigadores que assim trabalham, dizem “o seu raciocínio conduz necessariamente a uma posição segundo a qual *os dados devem adaptar-se à teoria*, ao contrário da nossa perspetiva em que *a teoria que tem de se adaptar aos dados*” (p.261), daí o salientarem a necessidade de ir para o terreno se se quer compreender o que está a acontecer.

“Enfatizaram a indução devido ao seu ataque às teorias especulativas não-fundamentadas. O desejo era focar a atenção dos leitores no valor inestimável das teorias fundamentadas para a análise sistemática dos dados. Porém, o livro também enfatizava a interação entre dados e pesquisador, ou seja, os dados em si e a interpretação de significado do pesquisador. Como nenhum pesquisador entra no processo de pesquisa com a mente completamente limpa e vazia, as interpretações são abstrações do pesquisador sobre o que há nos dados. Essas interpretações, que assumem a forma de conceitos e de relações, são continuamente validadas por meio de comparações com novos dados. Os resultados são então validados por meio de comparações com novos dados” (Strauss & Corbin, 2008, p. 274).

No decorrer da presente investigação fomos várias vezes confrontados pela insistência de refletirmos sobre a nossa prática educativa e sobre a nossa tomada de decisões e de todas as escolhas pelas quais resolvemos enveredar. Assim sendo, assumimos uma postura extremamente reflexiva e crítica tornando-se assim possível aprimorar o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais de Educação Básica, levando isto ao aperfeiçoamento e/ou até mesmo à mudança de determinadas práticas. Só assim é possível perspectivar novas estratégias/práticas e encontrar soluções para os problemas que vão surgindo no dia-a-dia.

“Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir.” (Coutinho, C.P. et al, 2009)

Em contexto atual, o professor surge como uma figura central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que todas as suas ações são motivo de reflexão acerca da prática. Coutinho et al . (2009) com base em Schön (1983), referindo-se à comunhão entre prática educativa e prática reflexiva afirmam que:

“No epicentro deste redemoinho dialético encontra-se, evidentemente, a figura do professor como uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de ação” (p.358).

Em suma, a investigação-ação edifica uma abordagem desafiante para todos os intervenientes da ação educativa. Os professores têm como metas e objetivos a alcançar: a compreensão, a melhoria e reforma das suas práticas, facultando aos alunos aprendizagens e

experiências significativas, bem como o aperfeiçoamento da qualidade do ensino na sala de aula e, conseqüentemente, a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

### **3.2. Construtivismo e aula oficina**

*“O construtivismo é uma teoria psicológica pós-estruturalista (Doll, 1993), uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social.”*

(Fosnot, 1996, p.53)

O presente projeto de intervenção pedagógica supervisionada que levamos a cabo nos contextos escolares cooperantes de 1º e 2ºCiclo do Ensino Básico, baseou-se numa perspetiva construtivista, uma vez que, procurámos com a presente investigação apurar quais os conhecimentos que os alunos construíram ao longo do desenrolar do projeto, bem como, conhecer quais os processos pelos quais os alunos edificaram o seu conhecimento e de que forma executaram essas mesmas aprendizagens. Neste contexto, torna-se fulcral referir que segundo a revisão da literatura efetuada em torno desta perspetiva em educação, se espera que o professor possa proporcionar um vasto leque de experiências que possibilitem aos alunos organizar e integrar os novos conhecimentos nos conhecimentos que já possuem (integração dos conhecimentos prévios), tal como promover momentos em que se desenvolva o currículo associado à construção permanente da competência de aprender a aprender. Pretende-se com isto que isto que o professor possa conduzir o aluno a uma procura de um nível consciente e sistematizado do saber que o ajude a aprender sobre o que aprende, para que, paulatinamente, se torne um aprendiz autónomo fora da escola, ao longo de toda a vida (Fosnot, 1996).

O construtivismo é definido por Fosnot (1996) como uma teoria em que a aprendizagem é um processo de construção que envolve a interação dos alunos com a realidade social e física. Existe a ideia de que nós nunca conseguimos ter acesso a uma realidade objetiva, pois interpretarmos e “construímos dela a nossa própria versão e ao mesmo tempo transformamo-la a ela como a nós próprios” (Fosnot, 1996, p. 44).

Nas práticas de ensino baseadas no construtivismo, o aluno aparece compreendido como o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, na medida em que, assume um papel não só ativo como também participativo em contexto de sala de aula, construindo o seu próprio conhecimento. Por outro lado, o professor deve assumir uma postura de “intermediário” de todo

esse processo, facultando sempre momentos de enriquecimento, desafiando e orientando as aprendizagens dos seus alunos, estimulando e acreditando nas potencialidades dos mesmos. Como tal, deve partir dos conhecimentos que estes já possuem e adotar e/ou adaptar metodologias de ensino e estratégias pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. “Os enquadramentos construtivistas desafiam os professores a criarem ambientes inovadores e nos quais eles e os seus alunos são encorajados a pensar a explorar.” (Fosnot, 1996, p.135). Esta refere ainda que “(...) o meio social da turma, as relações existentes entre todas as crianças umas com as outras e com o grupo terão igualmente que ser tomadas em consideração quando refletimos na aprendizagem da criança” uma vez que abonam a um processo de ensino construtivista saudável.

Apesar da relação entre professor e aluno ser deveras importante e de pura simbiose, ambos assumem desempenhos distintos, uma vez que a interação e colaboração recíproca entre ambos, bem como, a aprendizagem que destas advém, constitui uma das premissas da perspetiva construtivista. O mesmo se evidencia na relação entre os alunos.

“Os professores que adotaram as novas teorias construtivistas procuram apoiar a aprendizagem, não controlá-la. Eles fomentam a pesquisa, não a ortodoxia. Fazem permanentemente a sua própria avaliação, a dos seus estudantes e a do sistema no qual ensinam. Colaboram com os seus estudantes e encorajam-nos a colaborar uns com os outros não a competir.” (Fosnot, 1996, p.147). E “O professor construtivista toma em consideração o ponto de vista do aluno e encoraja-o a ter em consideração os pontos de vista dos outros.” (Fosnot, 1996, p.158)

Em contexto de atribuição de significados e falando concretamente da perspetiva de aprender a aprender é importante reter que “Quando falamos da atribuição de significado estamos a falar de um processo que nos mobiliza a nível cognitivo, e que nos leva a rever e a apelar aos nossos esquemas de conhecimento, a fim de dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem” (Solé, 1997, p.29).

É importante que os professores conheçam os conhecimentos prévios dos alunos e alunas acerca dos temas a estudar, não só porque são esses conhecimentos que eles usam para aprender, isto é, não podem prescindir deles na realização de novas aprendizagens, mas ainda porque é desses conhecimentos que dependem as relações que alunos e alunas conseguem estabelecer, de forma a atribuir significado à nova informação que têm pela frente. A teoria construtivista incute uma aprendizagem direcionada para o concreto e que possa ser significativa para os alunos, permitindo a construção do seu próprio conhecimento. Solé e Coll (1999) afirmam

que “ estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe” (p.16). Por este motivo, o significado que cada um constrói é único na medida em que resulta de interpretações próprias e pessoais.

No que concerne às intervenções desenvolvidas em ambos os contextos escolares cooperantes, referimos e procurámos que todas as sessões fossem planeadas de forma atempada e criteriosa, baseando as mesmas numa perspetiva construtivista, seguindo o modelo de aula oficina (Barca, 2004). Este modelo concebe a aula com ênfase no levantamento das ideias dos alunos.

O modelo de aula-oficina sugere a colocação de questões que possam constituir-se como desafios cognitivos aos alunos. As tarefas propostas pelo docente devem igualmente constituir uma experiência aliciante e motivadora. Este modelo atribui relevância à mobilização de conhecimentos em contextos diversos e considera a avaliação sistemática das aprendizagens fundamental para que se possa avaliar a progressão e/ou evolução das ideias dos alunos ao longo de processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, e partindo dos princípios da perspetiva construtivista da aprendizagem e do facto de o professor ser tido como um investigador e facultador de aprendizagens, centramo-nos nas seguintes palavras:

“(...) se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (Barca, 2004, p. 133).

A teoria construtivista “presume a prática de um compêndio de atividades e decisões educativas que suporiam não só uma aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, mas também a formação de cidadãos com melhor capacidade de solução de problemas e capacidade crítica” (Carretero, 1997, p.9). Deste modo, pretende-se a formação de alunos que possam ser agentes ativos, dotados de espírito crítico, capazes de questionar e/ou até mesmo de transformar a realidade social.

Este modelo da aula oficina contribui para a compreensão dos conteúdos históricos por parte dos alunos, pois o professor deve ter em atenção inicialmente as ideias/conhecimentos



prévios dos alunos sobre o conceito ou conteúdos a serem trabalhados, para depois promover a utilização de ferramentas didáticas que possam ser desafiantes. No momento da realização das tarefas de trabalho, é função do professor monitorizar, orientar e auxiliar na análise dos materiais para inferir e comparar. Neste sentido, os alunos tornam-se conscientes do que estão a aprender, realizando assim, uma aprendizagem significativa.

### **3.3. Questões de investigação e objetivos**

O presente projeto, à luz do tema “As lendas, mitos e tradição como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico” propõe-se a dar resposta a três questões de investigação que foram formuladas tendo em conta o contexto de intervenção e de investigação. Neste sentido, procurámos desenvolver um projeto que se adequasse a ambos os contextos escolares cooperantes com vista a desenhar e desenvolver um plano de ação pertinente. Assim sendo, delinearam-se as seguintes questões:

**1.** Qual o potencial pedagógico das lendas, mitos e tradição oral na aprendizagem e construção do conhecimento histórico?

**1.1.** Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspetivas convergentes e divergentes?

**1.2.** Como avaliam os alunos os conhecimentos históricos adquiridos a partir da exploração de lendas, mitos e tradição oral?

No que diz respeito aos objetivos a alcançar, perspetivou-se que ao longo do período de implementação do presente projeto, os alunos seriam capazes de:

- a) Desenvolver a compreensão histórica, a partir da exploração de lendas, mitos e tradição oral;
- b) Confrontar diferentes versões da mesma lenda, mito ou tradição, identificando semelhanças e diferenças.
- c) Relacionar o património escrito e património oral com a história local e nacional;
- d) Distinguir o ficcional do real;
- e) Relacionar lendas e mitos com o património local e nacional;
- f) Recontar lendas e mitos a partir de diferentes versões;
- g) Promover o espírito crítico e autonomia;

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A presente investigação baseou-se numa metodologia de investigação-ação, com o objetivo de deslindar de que forma as lendas, mitos e tradição oral poderiam constituir uma estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico. Neste âmbito, revelou-se necessário definir quais os procedimentos metodológicos necessários e os instrumentos de recolha de dados mais adequados. Como em todas as investigações típicas desta natureza, o professor investigador consegue obter dados empíricos que lhe permitem dar resposta às questões de investigação colocadas a partir dos métodos desenvolvidos e dos instrumentos de recolha de dados concebidos. Concomitantemente, os dados após serem recolhidos são analisados de um modo pormenorizado, e, posteriormente, categorizados e discutidos face à literatura explorada e revista.

De notar que todas as sessões e práticas educativas desenvolvidas, assim como, respetivas calendarizações foram atempadamente discutidas e acordadas entre todas as partes envolvidas neste processo. Relativamente ao processo de recolha de dados este sustentou-se tendo por base as seguintes técnicas e instrumentos:

**Técnicas de observação e reflexão:** Teve como base a observação direta e participante, bem como os diários de bordo reflexivos e uma série de notas de campo.

**Instrumentos de recolha de dados:** Foram realizadas atividades de papel e lápis (fichas de trabalho), ficha de levantamento das conceções prévias, fichas de sistematização/consolidação de conhecimentos, trabalhos elaborados pelos alunos no âmbito da implementação do projeto, pesquisa, seleção e síntese de informação realizada pelos alunos;

**Instrumentos avaliativos:** Através de grelhas de registo do desenvolvimento de competências e da evolução dos alunos, de ficha/s de metacognição.

Posteriormente, procedemos ao tratamento dos dados recolhidos de forma a depreender algumas considerações/conclusões. Este procedimento foi conseguido recorrendo a diferentes técnicas de análise, orientadas segundo uma metodologia interpretativa e indutiva dos dados, de cariz descritivo, com especial destaque à metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2001) e ao modelo da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2008).

### 3.5. Descrição e recolha de dados do projeto no 1º Ciclo

**Tabela 1-** Desenho global das intervenções realizadas no âmbito do projeto desenvolvido no 1ºCEB

Questões de investigação		Instrumentos de recolha de dados	Tipo de informação a obter
1. Qual o potencial pedagógico das lendas, mitos e tradição oral na aprendizagem e construção do conhecimento histórico?	1.1 Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspectivas convergentes e divergentes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de levantamento de concepções prévias (anexo A);</li> <li>- Atividade de pesquisa, seleção e síntese de informação realizada pelos alunos e Debate/Diálogo global em que são transmitidas as pesquisas realizadas;</li> <li>- Atividade de papel e lápis sobre a importância que as Lendas assumem na edificação de conhecimento histórico (anexo B);</li> <li>- Aplicação de uma ficha de verificação de conhecimentos (anexo C);</li> <li>- Ilustração sobre um momento marcante da lenda (anexo D);</li> <li>- Construção de uma nova versão da lenda em grupos (anexo E);</li> <li>- Produção textual sobre a visita de estudo realizada (anexo F);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apurar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de lendas, mitos e tradição oral;</li> <li>- Identificar as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos relativamente à compreensão das temáticas acima supracitadas;</li> <li>- Aferir a capacidade oral e a coesão e fluência do discurso;</li> <li>- Avaliar a capacidade de trabalho em pares e os valores intrínsecos a esse tipo de pedagogia;</li> <li>- Avaliar as aprendizagens realizadas no âmbito do projeto relativas a lendas, mitos e tradição oral;</li> </ul>
	1.2. Como avaliam os alunos os conhecimentos históricos adquiridos a partir da exploração de lendas, mitos e tradição oral?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita a locais emblemáticos (locais e/ou nacionais) da Lenda em estudo;</li> <li>- Guião para visita de estudo (Locais emblemáticos) (anexo G);</li> <li>- Ficha de metacognição (anexo H);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as concepções previamente apuradas pelos alunos em relação aos locais emblemáticos referidos na lenda “Batizados da Meia-noite”</li> <li>- Apurar as inferências e deduções realizadas a partir da exploração de diferentes versões da mesma lenda, bem como através do contacto com locais emblemáticos do seu meio local;</li> <li>- Avaliar as aprendizagens realizadas no âmbito do projeto relativas às temáticas em estudo;</li> <li>- Percecionar a evolução obtida desde o 1º momento de implementação do projeto;</li> </ul>

A recolha de dados relativos à experiência investigativa desenvolvida no 1º CEB ocorreu ao longo de sete sessões de trabalho. Nestas mesmas sessões, convergiram diferentes áreas de conhecimento presentes no currículo deste ciclo. Destacamos de entre todas: as temáticas relativas ao Estudo do Meio e as temáticas relativas à Língua Portuguesa. Durante a execução do projeto, procurámos fazer uso de instrumentos de recolha de dados úteis do ponto de vista investigativo e pedagógico. O objetivo passava por tornar estes instrumentos como elementos de consolidação, verificação e reflexão das aprendizagens dos alunos, bem como reveladores do modo sob o qual se concretizam as aprendizagens dos mesmos, veiculando a ideia de alcançar as respostas quando às questões de investigação formuladas à priori. Concomitantemente, a seleção dos instrumentos expostos na tabela 1 explica-se devido à variedade de conteúdos lecionados/explorados relativamente a lendas e tradição oral, bem como à tipologia de questões e aos objetivos de investigação que se pretendiam almejar com a aplicação destes instrumentos pedagógicos.

Numa primeira fase de aplicação do projeto, isto é, na primeira sessão do mesmo, optámos por utilizar uma ficha de avaliação diagnóstica (anexo A), cujo intuito passava por aferir os conhecimentos prévios dos alunos face aos conceitos de lenda, mito e tradição oral, bem como se estes conheciam alguma lenda local ou o ditado popular *“Quem conta um conto, acrescenta um ponto”*. Os dados obtidos com este instrumento foram primordiais para definirmos as atividades que viríamos a realizar durante todo o projeto no 1ºCEB. Foi igualmente pedido aos alunos, nesta sessão, que fizessem uma pesquisa de caráter livre (através de livros, internet ou domínio oral) sobre uma lenda de Ponte da Barca.

Na segunda sessão de trabalhos, optámos por fazer uma exploração didática dos conceitos de lenda, mito e tradição oral, uma vez que os alunos haviam revelado desconhecimento sobre os mesmos na sessão anterior. De modo a obter dados conclusivos, foi efetuada uma tarefa de papel e lápis (anexo B) num trabalho realizado a pares cuja questão geradora procurava aferir qual a importância das lendas na construção do conhecimento histórico, que teve como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos relativamente ao conceito de lenda. A análise destes dados permitiu perceber que os conceitos foram melhor depreendidos pela turma, face a uma exploração didático-lúdico que havia ocorrido na primeira fase da sessão.

Na terceira sessão o trabalho incidiu na exploração da versão A da lenda dos Batizados da Meia-noite (anexo I). De modo a avaliar as aprendizagens dos alunos, recolhemos dados aplicando uma ficha de verificação de conhecimentos sobre os conceitos abordados anteriormente e sobre a interpretação dos acontecimentos ocorridos na versão em estudo. Esta atividade teve como objetivo

investigativo instigar as dificuldades dos alunos relativamente aos conceitos abordados, às vicissitudes entre lendas e mitos e à interpretação do texto. Na quarta sessão foi explorada a versão B (anexo J) da Lenda dos Batizados da Meia-noite. Aqui aplicámos uma atividade no domínio das Expressões, recolhendo dados através de uma ilustração livre realizada individualmente sobre um dos momentos marcantes da lenda. Pretendemos aferir qual a significância que os alunos atribuem à lenda em estudo, bem como em qual das versões se centram e quais os pormenores que retratam nas suas ilustrações.

Na quinta sessão foram realizadas várias atividades. O objetivo inicial passava por recolher informações através da aplicação e exploração de uma tabela comparativa relativamente às duas versões da lenda esmiuçadas nas sessões 3 e 4 do projeto. Depois, recolhemos dados devido à realização de uma nova versão da lenda em estudo, em grupos de trabalho de quatro alunos cada. Esta atividade visava avaliar qual a significância atribuída pelos alunos a esta ferramenta didática e perceber quais os padrões de imaginação que os mesmos poderiam atingir na construção textual de uma nova versão. Verificou-se que os alunos ficaram demasiado “presos” face às versões anteriormente exploradas.

Na sexta sessão de trabalhos realizámos uma visita de estudo a locais emblemáticos do património local. Recolhemos como instrumento de avaliação, um exercício de oficina escrita sobre os momentos marcantes desta atividade (tal como está presente no capítulo V) bem como as aprendizagens visadas por cada aluno. Para ultimar o projeto neste ciclo, aplicámos na sétima sessão uma ficha de metacognição (anexo H) para conhecermos a avaliação que os alunos fazem do projeto e das suas aprendizagens.

### 3.6. Descrição e recolha de dados do projeto no 2º Ciclo

**Tabela 2-** Desenho global das intervenções realizadas no âmbito do projeto desenvolvido no 2º CEB

Questões de Investigação		Instrumentos de recolha de dados	Tipo de informação a obter
1. Qual o potencial pedagógico das lendas, mitos e tradição oral na aprendizagem e construção do conhecimento histórico?	1.1 Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspectivas convergentes e divergentes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e Trabalho com lendas locais/nacionais, relacionadas com o processo de aculturação – Lenda do Caramuru (anexo L);</li> <li>- Ficha de trabalho sobre o Caramuru (anexo O);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apurar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de lendas, mitos e tradição oral;</li> <li>- Identificar as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos relativamente à compreensão das temáticas acima supracitadas;</li> <li>- Avaliar a capacidade de trabalho em grupos de trabalho;</li> <li>- Apurar as inferências e deduções realizadas a partir da exploração lendas e/ou mitos, bem como através do contacto com locais emblemáticos do seu meio local e/ou nacional;</li> </ul>
	1.2. Como avaliam os alunos os conhecimentos históricos adquiridos a partir da exploração de lendas, mitos e tradição oral?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho com figuras mitológicas (Adamastor) depreendido através da análise de ilustrações (anexo M);</li> <li>- Confronto de um mito (o Adamastor em “Os Lusíadas”) – estrofes 39 e 40 (anexo N);</li> <li>- Ficha de metacognição (anexo H);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar as aprendizagens realizadas no âmbito do projeto relativas às temáticas em estudo;</li> <li>- Percecionar a evolução obtida desde o 1º momento de implementação do projeto até último (avaliação contínua);</li> </ul>

No 2º ciclo o projeto desenvolveu-se ao longo de três sessões de trabalho sob o tema “Os efeitos da expansão marítima portuguesa”, durante as quais procurámos dar resposta às três questões de investigação esmiuçadas no projeto de estágio (tabela 2). Neste ciclo de ensino o processo de recolha de dados foi coadunado com as atividades implícitas à construção de conhecimento do tema abordado. Dado o menor período de tempo das intervenções, procedemos a uma seleção dos instrumentos de recolha de dados que nos permitissem responder de forma direta e conclusiva às questões previamente registadas.

Na primeira fase do projeto neste contexto, optámos por fazer um levantamento de concepções prévias em domínio oral relativo à definição de lenda. Para além disto, realizámos a exploração da Lenda do Caramuru (anexo L). O objetivo principal era aferir qual a significância que os alunos atribuem a este tipo de recurso no processo de ensino aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal, a forma como constroem conhecimento face a duas versões diferentes da personagem “Caramuru” dentro da mesma lenda e a forma como cruzam esses dados, bem como perceber de que forma estes interligam este tipo de ferramentas aos conteúdos programáticos relacionados com o desenvolvimento das ciências no período pós-descobrimentos e ao processo de miscigenação e aculturação vivido entre portugueses e índios brasileiros. Pretendia-se apurar o tipo de informações que os alunos retiram dos documentos, para isso recolhemos dados relativos à análise e exploração da Lenda do Caramuru com base na realização de uma ficha de trabalho (anexo O).

Na segunda sessão para além de fazermos um levantamento das ideias prévias dos alunos acerca da definição e das características do mito com base na oralidade e na exploração de um dispositivo virtual, aplicámos um instrumento de recolha de dados. Os alunos realizaram, portanto, uma ficha sobre a exploração das estrofes 39 e 40 de “Os Lusíadas” (anexo N) e exploraram um azulejo da figura “O Adamastor” (anexo M), onde se pretendeu aferir qual a significância que os alunos atribuem a este tipo de ferramentas didáticas, bem como a forma como cruzam informações, realizam inferências e avaliam o conhecimento histórico depreendido através de símbolos mitológicos.

Na terceira e última sessão do projeto no 2ºCEB foi aplicada a ficha de metacognição (anexo H) que nos permitiu conhecer a avaliação que os alunos fazem do projeto e das suas aprendizagens ao longo de todas as sessões.





## **CAPÍTULO IV: IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES**

O capítulo IV tem como objetivo primordial apresentar as atividades de cariz investigativo, realizadas no âmbito do projeto, quer em contexto de 1ºCEB, quer em contexto de 2ºCEB. Pretende também facultar uma contextualização da utilização dos instrumentos de recolha de dados para uma melhor leitura do capítulo V – Análise de dados.

No que concerne ao primeiro ciclo são apresentados os resultados provenientes do trabalho desenvolvido ao longo de sete sessões. No que alude ao segundo ciclo, descrevemos as três sessões pelas quais se cingiu o projeto. Em ambos os casos é apresentado um plano das atividades desenvolvidas, tal como uma descrição das atividades consideradas mais relevantes neste contexto de investigação.



#### 4.1. Implementação das atividades no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Tabela 3-** Plano das atividades desenvolvidas no 1º CEB

Sessão / Tempo	Atividades	Objetivos	Descrição da atividade	Instrumentos de recolha de dados
<p>1ª Sessão</p> <p><b>Realização da Ficha de levantamento de concepções prévias e sugestão de uma pesquisa de trabalho</b></p> <p>12/01/2016 (60min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento das ideias prévias, tendo por base a realização de uma ficha (anexo A);</li> <li>- Diálogo com a turma acerca das temáticas a trabalhar;</li> <li>- Sugestão de uma atividade lúdica extracurricular em que cada aluno é responsável por apurar e construir o seu próprio conhecimento relativamente a uma lenda local;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar corretamente e de forma fluente as ideias em atividades de papel e lápis;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos em situação prática;</li> <li>- Estabelecer uma primeira noção de lenda, mito e tradição oral</li> <li>- Ganhar métodos de trabalho e de pesquisa/seleção de informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os alunos de modo a conhecer as suas concepções relativamente a lendas;</li> <li>- Realização de uma ficha breve em que se pretende apurar as concepções dos alunos, a nível escrito;</li> <li>- Diálogo com os alunos acerca das temáticas que serão alvo de estudo;</li> <li>- Marcação de uma atividade lúdica de pesquisa/seleção de informação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de avaliação diagnóstica;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo/Diário de bordo;</li> <li>- Reflexões críticas;</li> </ul>
<p>2ª Sessão</p> <p><b>Debate oral após pesquisa extracurricular realizada; Contextualização e definição concreta das temáticas em estudo;</b></p> <p>19/01/2017 (180min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de oralidade e leitura relativamente à pesquisa efetuada em casa;</li> <li>- Atividades de reconto da Lenda local “Batizados da Meia-noite”;</li> <li>- Realização de um jogo de consolidação de conhecimentos sobre o ditado popular “Quem conta um conto acrescenta um ponto”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos em momentos de oralidade e expressar corretamente ideias (pontos de vista);</li> <li>- Recontar uma lenda;</li> <li>- Distinguir lenda, mito e tradição oral;</li> <li>- Inferir com base no ditado popular apresentado;</li> <li>- Trabalhar em pares e promover capacidades como: cooperação/entajuda, espírito crítico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo de revisão dos conteúdos que haviam sido apresentados na ficha de levantamento de concepções prévias e introdução aos conceitos;</li> <li>- Leitura ou transmissão oral das pesquisas efetuadas;</li> <li>- Recontar uma das Lendas que são apresentadas;</li> <li>- Realização de um jogo denominado de “Telefone estragado”, em que é passada uma mensagem de ouvido em ouvido por todos os alunos da turma (objetivo: perceber o ditado “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”, bem como as alterações que as Lendas sofrem através da sua Transmissão oral);</li> <li>- Realização, em grande grupo, da leitura e exploração das definições de lenda, mito e tradição oral, em suporte power point;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de papel e lápis sobre Lendas;</li> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Observação direta;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de uma atividade (trabalho de pares) tendo por base a questão globalizadora: “Qual será a importância das Lendas a nível histórico?” (anexo B);</li> <li>- Marcação de uma atividade para o fim-de-semana;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de uma atividade de papel e lápis para consolidação das aprendizagens (trabalho de pares) em que se responde à questão “Qual será a importância das Lendas a nível histórico?”</li> <li>- Atividade para o fim-de-semana: ““Pensa em perguntas para fazer a um autor de um livro sobre Lendas de Ponte da Barca e escreve as perguntas no teu caderno”;</li> </ul>	
<p>3ª Sessão</p> <p><b>Contacto direto com o autor de uma das versões da lenda (versão A)</b></p> <p><b>Realização de uma Ficha de verificação de conhecimentos</b></p> <p>24/01/2015 (180 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão dos conteúdos trabalhados na sessão anterior (sessão nº2)</li> <li>- Contacto com o autor de uma das versões da Lenda: “Batizados da Meia-noite, da obra: “Ponte da Barca: Lendas e Narrativas com História” (anexo I);</li> <li>- Realização de perguntas ao autor da obra;</li> <li>- Realização de uma ficha de verificação de conhecimentos (anexo C);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar corretamente no domínio oral;</li> <li>- Revelar espírito crítico;</li> <li>- Reter as informações e testemunhos mais importantes transferidos pelo autor;</li> <li>- Colocar questões pertinentes e dotadas de intencionalidade;</li> <li>- Inferir e construir conhecimentos históricos com base na experiência do autor;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos específicos em atividades de papel e lápis;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo em grande grupo com o objetivo de rever a conteúdos e conceitos trabalhados na sessão anterior (lenda, mito e tradição oral);</li> <li>-Conto e reconto oral da lenda dos batizados da meia-noite;</li> <li>- Leitura e audição da lenda “Um batizado à Meia-noite” em voz alta por parte do autor da obra;</li> <li>- Sistematização de vocabulário mais maçudo/difícil;</li> <li>- Questionário oral colocado pelo autor da obra e colocação de questões por parte dos alunos ao autor;</li> <li>- Realização de uma atividade de papel e lápis que visa aferir os conhecimentos dos alunos relativamente às temáticas abordadas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Ficha de verificação de conhecimentos;</li> </ul>
<p>4ª Sessão</p> <p><b>Leitura e Exploração da versão da lenda dos Batizados da Meia-noite (versão B) e realização de ilustração</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contacto: Leitura e Exploração da versão da Lenda: “Batizados da Meia-noite” (versão B da Lenda) (anexo J);</li> <li>- Leitura da obra em grande grupo;</li> <li>- Atividade com o Google Maps de visita virtual à ponte da Ponte da Barca;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos e definir oralmente: lenda, mito e tradição oral;</li> <li>- Relacionar a história local com a Lenda e Tradições em estudo.</li> <li>- Ler de forma fluída em pares e/ou grupo;</li> <li>- Construir conhecimento histórico a partir da exploração do património local relacionado com a lenda trabalhada em sala de aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização da leitura da versão B da lenda por parte do Professor.</li> <li>- Leitura da lenda em pares e/ou em grupos, concretamente por filas;</li> <li>- Reconto oral da lenda e atenção especial para o caráter da transmissão oral realizada por eles mesmos (estabelecer paralelismos e diferenças);</li> <li>- Debate oral sobre a lenda (questionário oral colocado pelo Professor);</li> <li>- Realização de uma atividade de visualização virtual do monumento local: Ponte da Barca (Google maps);</li> <li>- Ilustração em plano A4 de um dos momentos que a lenda suscita mais interesse aos alunos e de uma frase globalizadora significativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>-Registo artístico/ilustrativo</li> </ul>

25/01/2017 (180 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de uma ilustração sobre um momento marcante da obra estudada;</li> <li>- Construção de uma frase globalizadora que descreva a ilustração;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer ligações entre linguagem plástica e linguagem textual/oral;</li> </ul>		
5ª Sessão  <b>Comparação das duas versões da lenda trabalhada e realização em grupos de novas versões da lenda</b> 31/01/2017 (180 min.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparação das duas versões da lenda trabalhada, com registo numa grelha (anexo P);</li> <li>- Realização de uma nova versão da lenda, em grupos de trabalho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos;</li> <li>- Estabelecer comparações pertinentes entre as duas lendas;</li> <li>- Identificar semelhanças e diferenças entre as duas versões da lenda;</li> <li>- Aplicar regras de construção de um texto;</li> <li>- Saber partilhar, expressar e respeitar ideias em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo entre professor e alunos sobre as sessões realizadas até então;</li> <li>- Preenchimento de uma grelha de registo de comparação entre as duas lendas identificando semelhanças e diferenças entre as duas;</li> <li>- Preenchimento de um guião para a construção de uma versão nova da Lenda;</li> <li>- Produção textual em grupo (oficina escrita) de uma nova versão da lenda para uma cartolina A3.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de registo comparativo das lendas;</li> <li>- Produção textual dos alunos;</li> </ul>
6ª Sessão <b>Visita de estudo a locais emblemáticos da lenda em estudo: Produção textual sobre a visita de estudo</b> 01/02/2017 (360 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de pré-visita (em sala de aula);</li> <li>- Visita de estudo à ponte de Ponte da Barca e ao Pelourinho;</li> <li>- Realização de um texto/composição sobre os momentos mais marcantes da visita de estudo e as aprendizagens realizadas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir conhecimento histórico com base na observação de património local;</li> <li>- Espelhar as deduções e inferências em registo de papel;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a sessão e exploração de algumas imagens dos locais que serão visitados (Ponte de Ponte da Barca e o Pelourinho) de modo a despoletar a troca de ideias;</li> <li>- Realização da visita de estudo;</li> <li>- Contactar diretamente com fontes patrimoniais;</li> <li>- Discussão e troca de ideias nos locais a visitar;</li> <li>- Realização de uma composição (exercício de oficina escrita) sobre o foi explorado <i>in loco</i>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferências orais e escritas sobre a visita <i>in loco</i> à ponte de Ponte da Barca e ao Pelourinho Municipal;</li> </ul>
7ª Sessão <b>Ficha de Metacognição</b> 07/02/2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação da Ficha de Metacognição (anexo H).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos relativos ao projeto: lendas, mitos e tradição oral;</li> <li>- Avaliar o projeto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação da Ficha de Metacognição;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de Metacognição;</li> </ul>

## **Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto no 1º CEB**

### **SESSÃO 1: Realização da ficha de levantamento de concepções prévias e sugestão de uma pesquisa de trabalho**

A primeira sessão intentava, do ponto de vista investigativo, aferir as concepções dos alunos no que respeita ao conhecimento relativamente a lendas, mitos e tradição oral, isto mesmo após já nos termos apercebido anteriormente que os conhecimentos da turma relativamente às temáticas do projeto que viria a ser implementado não eram conhecidas ou trabalhadas pelas crianças. Optamos, portanto, por realizar uma ficha de levantamento de concepções prévias (anexo A). De notar que não houve qualquer tipo de diálogo existente entre professor e turma no momento antecedente a esta tarefa ou em sessões anteriores. O objetivo da ficha de levantamento de concepções prévias foi ter certezas sobre os conhecimentos dos alunos em relação às temáticas, para que isso nos permitisse agilizar formas de atuar perante os mesmos de modo a potenciar as suas aprendizagens e colmatar as suas dificuldades.

Antes da realização da atividade de papel e lápis, houve uma pequena explicitação da nossa parte sobre em que consistia a tarefa. Só depois, é que os alunos procederam à realização da ficha. Num momento prévio, a ficha foi lida em voz alta, tendo em vista retirar qualquer tipo de dúvida que pudesse advir/surgir. A atividade teve a duração total de 60 minutos e todos os alunos conseguiram (embora com ritmos de trabalho muito diferentes) terminar a atividade. Acharmos curioso o facto de apenas dois alunos terem respondido à questão: “O que entendes pelo ditado popular “Quem conta um conto acrescenta um ponto.”” Para além disto ficaram a nu uma série de dificuldades e desconhecimento sobre estes conceitos e o que os mesmos veiculam ou relativamente ao que os mesmos se associam.

No término da sessão foi colocada a sugestão de uma pesquisa para trabalho de casa durante o fim-de-semana. Todos os alunos teriam de procurar junto do seu seio familiar ou da sua comunidade, lendas sobre Ponte da Barca. Essa mesma pesquisa tinha dois objetivos: (1) contactar com a comunidade que os envolve dando aso ao diálogo e à troca de ideias; (2) Fazer o reconto oral da Lenda na sessão da semana seguinte.

Em suma, foi uma sessão curta mas que permitiu ganhar certezas sobre as dificuldades e necessidades dos alunos e sobre as melhores formas pedagógicas de lhes fazer chegar os conteúdos a abordar nos momentos futuros de implementação do projeto.

## **SESSÃO 2: Debate oral / reconto das Lendas pesquisadas e contextualização e definição concreta das temáticas em estudo**

Na segunda sessão do projeto foram realizados dois momentos diferentes. De notar que as atividades levadas a cabo nesta sessão tiveram a duração de 180 minutos. Na primeira hora desta sessão, foi solicitado aos alunos que individualmente fizessem o reconto oral ou a leitura das Lendas que haviam pesquisado e registado nos seus cadernos de casa. Tratou-se de um momento extremamente rico, uma vez que os trabalhos de pesquisa apresentados pelos alunos mostraram muita diversidade, isto é, houve uma grande diversidade na seleção de informação, existindo apresentações de diferentes lendas locais. Estas vicissitudes fizeram-se também sentir na forma como os discentes apresentaram as suas pesquisas, isto é, quer através do reconto oral, quer através de leituras. De modo a sistematizar os conhecimentos sobre a lenda que seria trabalhada futuramente: “Lenda dos Batizados da meia-noite” foi pedido numa última fase deste primeiro momento da sessão, para os alunos fazerem o reconto da mesma. Pretendia-se aqui aferir a capacidade da turma no domínio oral e na transmissão das ideias fundamentais das lendas que pesquisaram. Considerámos extremamente curioso existir um aluno que por norma apresentava muitas dificuldades nos domínios de Língua Portuguesa e na oralidade, ter feito uma apresentação excelente e que cativou não só a nossa atenção, como também a dos demais colegas e Professora titular da turma.

O segundo momento da aula da aula foi delineado tendo em conta os dados recolhidos na ficha de avaliação diagnóstica (conceções prévias), que demonstrou um escasso domínio de conteúdos relacionados com as lendas, mitos e tradição oral. Assim sendo, tivemos em atenção os resultados obtidos na ficha, uma vez que verificámos muitas dificuldades dos alunos na definição dos conceitos. Oralmente, debruçamo-nos sobre as características de cada um destes tipo de texto e na vertente que veicula a tradição oral. Após este momento e tendo por base um dispositivo PowerPoint, os alunos exploraram esta ferramenta e puderam ler e discutir sobre os conceitos de lenda, mito e tradição oral, sendo assim despoletada uma troca de ideias em grande grupo. De modo a esmiuçar as definições concretas de cada termo, estas foram escritas no quadro e redigidas no caderno diário. Depois de algumas questões que foram colocadas oralmente, como são exemplo: “O que é, então, uma Lenda?”, “A Lenda é diferente do Mito?”, percebemos que os conceitos ainda não estavam cimentados. Assim sendo optámos por realizar um jogo didático com os alunos. Este momento não estava de todo planificado e considerámos muito enriquecedor para a nossa prática profissional a necessidade de muitas das vezes termos de adaptar atividades e/ou estratégias de acordo com as necessidades do grupo turma ou de cada aluno, num determinado momento. O jogo denomina-se como “Telefone estragado” e visa a transferência e receção de uma mensagem por todos os alunos. O objetivo passa

por perceber quão alterada é uma mensagem desde o primeiro mensageiro até ao último mensageiro, sendo que este diz oralmente qual a mensagem final. Depois de este jogo ser realizado por duas vezes, os alunos para além de mostrarem grande motivação e interesse, conseguiram perceber o ditado popular: “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”, sendo que compreenderam também o carácter da transmissão oral e que esta é alterada ao longo dos tempos, bem como que esta se pode alterar relativamente a quem a conta, daí o tal ditado popular que havia gerado grande intriga e dificuldades na realização da ficha de conceções prévias.

Num terceiro momento da atividade foi realizada uma atividade de pares que visava responder à pergunta: “*Qual será a importância das Lendas a nível local?*”. Esta pequena atividade teve a duração de 20 minutos. Visava aferir qual o significado e valor que os alunos atribuem quer a este recurso pedagógico quer à sua conjugação com a história local, bem como estabelecer ilações sobre os privilégios (ou não) do trabalho em grupo (pares).

Por fim, foi sugerido aos alunos um trabalho de casa para o fim-de-semana: “Pensa em perguntas para fazer a um autor de um livro sobre Lendas de Ponte da Barca e escreve as perguntas no teu caderno”; Esta proposta de trabalho visava a sessão número 3 a realizar na semana seguinte e na qual os alunos teriam a visita do autor da obra: “Lendas e Narrativas com história”.

### **SESSÃO 3: Contacto direto com o autor de uma das versões da lenda (versão A) e realização de uma Ficha de verificação de conhecimentos**

Na terceira sessão do projeto tivemos a presença do Professor Luís Arezes na sala de aula, autor da obra “Lendas narrativas com história”, uma das versões que seriam exploradas pelos alunos da lenda Batizados da meia-noite. Nesta sessão, pretendíamos avaliar o conhecimento dos alunos face às características das lendas e tradição oral, bem como relativamente à capacidade que os mesmos tem de interpretação de um género de texto como são as lendas.

Logo nos primeiros vinte minutos da manhã foram lidas e escritas no quadro as perguntas que os alunos haviam arquitetado para questionar o autor. As melhores foram selecionadas e ficou desde logo estipulado quem seriam os alunos responsáveis por esse momento da atividade. Numa primeira fase da sessão, foi feito um brainstorming sobre os conteúdos e conceitos trabalhados na sessão anterior (lenda, mito e tradição oral), tendo por base a observação direta e a capacidade de expressão oral e mobilização de conhecimentos por parte dos alunos. Foi solicitado a dois alunos, aleatoriamente, para contarem oralmente a lenda trabalhada, insistindo e sistematizando novamente o carácter flexível da transmissão oral, através de questões colocadas por nós: “Viram como foi contada



a lenda? Notam diferenças?”. Os alunos responderam que sim e fizeram uso até do ditado popular trabalhado nas sessões anteriores.

De seguida, no segundo momento da atividade, o professor Luís Arezes leu a lenda “Um batizado à Meia-noite” em voz alta. Uma vez que a lenda continha vocabulário um pouco sisudo e que poderia suscitar dúvidas, pedimos aos alunos que sublinhassem nas suas folhas de texto as palavras difíceis e/ou incompreendidas. Contudo, a leitura da versão A da lenda dos batizados da meia-noite foi lida de forma muito calma e sempre com paragens e muito didatismo, promovendo uma enorme interação entre alunos e professores. Após a leitura e audição da obra em estudo, os alunos responderam oralmente a algumas questões colocadas pelo Professor Arezes através de um dispositivo Power Point que tinha como missão despoletar e verificar se os alunos haviam compreendido a sequencialidade os principais factos da narrativa. Foi também criado um momento para que os alunos pudessem questionar o Professor. Após um momento de grande nostalgia e reciprocidade entre o autor da obra e os alunos, em que estes puderam ficar a conhecer um pouco mais sobre a lenda, foi aplicado um quiz didático sobre a versão A da lenda. Pretendíamos apurar a compreensão da narrativa por parte dos alunos e de que forma os alunos atribuem significado ao carácter verdadeiro versus carácter imaginário que as lendas possuem.

No segundo momento da atividade, e para sistematizar os conteúdos e poder estabelecer um paralelismo entre diferentes versões da mesma lenda, foi realizada uma atividade de papel e lápis que visava, sobretudo, aferir os conhecimentos dos alunos relativamente às temáticas abordadas até então. Nesta atividade e uma vez que os alunos apresentam grande heterogeneidade na execução de tarefas, optámos por um novo sistema de realização da ficha de verificação de conhecimentos. Assim sendo, a ficha foi lida na íntegra numa primeira fase, e depois lida questão a questão, sendo que facultamos aos alunos tempo para realizarem cada uma das questões. Tratou-se de uma atividade realizada por etapas. Só quando todos os alunos acabavam uma questão, a turma passava para a seguinte, e assim sucessivamente. O sucesso foi maior e o tempo de execução menor, pelo que denotámos desde logo em diálogo com a professora cooperante de que havia sido uma boa opção metodológica. Procurámos atender às dificuldades demonstradas pelos alunos, sempre tendo por base momentos lúdicos em que estes pudessem questionar e emitir opinião e/ou juízos de valor, principalmente na leitura da lenda. A visita do autor constituiu um momento de grande entusiasmo para os alunos, uma vez que ficaram a conhecer um pouco mais sobre a cultura e tradições da sua localidade, face às explorações de materiais e ferramentas por nós facultados.

## **SESSÃO 4: Leitura e Exploração da versão da lenda dos Batizados da Meia-noite (versão B) e realização de ilustração**

A quarta sessão do projeto versou no estudo e na exploração de uma diferente versão da lenda dos batizados da meia-noite (versão B), de Viale Moutinho (p.204) da obra *“Lendas de Portugal”*. Tivemos nesta sessão, a observação da professora orientadora de estágio e de uma docente do ciclo de Doutoramento do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

No primeiro momento desta sessão, estabelecemos um diálogo em que foram colocadas questões relativas ao trabalho efetuado nas sessões anteriores. Procuramos fazer uma ponte no que concerne à relação entre o que fizemos, o que estamos a fazer e o que faremos.

No segundo momento da atividade, procedemos à leitura da versão da lenda em estudo. Primeiramente, optámos por ler em voz alta. Depois, os alunos leram a lenda em pares e por grupos (especificamente cada fila). Este processo de leitura foi-nos sugerido por uma antiga professora primária, uma vez que estimula a leitura fluída por parte de todos os alunos e é um fator motivacional por ser algo que diferencia com as práticas habituais dos docentes. Visando novamente a Tradição e transmissão oral, aos alunos recontaram esta versão da lenda e atentaram no carácter da transmissão oral realizada por eles mesmos. Após a leitura e exploração desta diferente versão da lenda dos batizados da meia-noite, foram colocadas algumas questões relativamente à comparação das duas versões. Os alunos revelaram algumas dificuldades em perceber que a lenda era a mesma, mas que estava contada de diferente forma. Isto levou-nos a pensar que deveríamos e poderíamos ter arquitetado um diagrama de registo das principais ideias de ambas as versões no quadro. Contudo, registamos este fator de modo a que na sessão seguinte pudéssemos rever este parâmetro e facilitar/propiciar as aprendizagens e necessidades da turma.

No terceiro momento da atividade foi realizada uma atividade de visita virtual do monumento local: Ponte da Barca tendo como ferramenta base o Google maps. Foram colocadas perguntas de exploração: *“Conhecem o local que estão a ver?”*, *“O que visualizam na ponte de Ponte da Barca?”*, *“Observam algo que seja mencionado nas duas versões da Lenda?”*. Tal como esperávamos, e por se tratar de um momento extremamente lúdico e inovador, os alunos demonstraram enorme interesse. Aqui pretendemos averiguar de que forma os alunos produzem inferências de carácter histórico com base na exploração e realização de uma visita virtual ao património retratado em ambas as versões (A e B) da lenda dos batizados da meia-noite.

Em suma, esta foi uma sessão bem conseguida, na qual os alunos participaram de uma forma mais adequada do que em sessões anteriores. O empenho e motivação foi sempre um traço digno de registo. A atividade de visita virtual constituiu uma importante ferramenta para a dissipação de algumas dúvidas. Percebi que alguns alunos não conhecem o seu meio local devidamente. O único handicap negativo que foi registado foi o facto de alguns alunos revelarem dúvidas e/ou não conseguirem distinguir as vicissitudes entre as duas versões da lenda trabalhadas.

Na quinta sessão foram comparadas através de uma tabela/grelha de comparação as duas versões da lenda trabalhada e foram realizadas em grupos de trabalho novas versões da lenda Batizados da meia-noite.

Gradeira de comparação das duas versões da lenda dos Batizados da Meia-Noite		
	Lenda A- "Um batizado, à meia-noite".	Lenda B- "Batizados à meia-noite"
Personagens	Maria da Raposa Cristina Baptista Simão Joana Paula Guto	Joana Maria Paula Guto
Personagens da lenda que são iguais	Paula Joana Maria Cristina dos Batizados	Paula Joana Maria Cristina dos Batizados
Personagens da lenda que são diferentes	Paula Joana Maria Cristina dos Batizados	Paula Joana Maria Cristina dos Batizados
Local da Lenda	Paula com a família do Baptista a batizar a filha do seu irmão João, por isso 57 anos, do João onde tinha quando a filha do João	Paula com a família do Baptista a batizar a filha do seu irmão João, por isso 57 anos, do João onde tinha quando a filha do João

Primeiramente: (1) Personagens, (2) Pormenores da lenda que são iguais, (3) Pormenores da lenda que são diferentes e (4) Final da lenda. Pretendíamos aferir de que forma os alunos confrontam diferentes versões da mesma lenda e

estabelecem paralelismo e/ou dicotomias, respondendo assim à questão de investigação: “*Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspectivas convergentes e divergentes?*”. Denotámos que os alunos conseguiram estabelecer de forma muito satisfatória as comparações e que esta ferramenta serviu para uma melhor perceção dos conteúdos trabalhados no confronto com as duas lendas, o que em muito contribuiu para o desenrolar positivo do projeto implementado e para a execução de um dos principais objetivos: “confrontar duas versões distintas da mesma lenda”.

No segundo momento da sessão foi escrito no quadro um guião para a atividade de grupo que se iria seguir: isto é, para a escrita de uma nova versão da Lenda dos Batizados da meia-noite. Os alunos foram distribuídos em grupo e depois de questionados pelo professor cooperante acerca da importância do trabalho de grupo, foram escritos alguns trâmites sobre a importância de uma boa cooperação que vise a realização de um trabalho bem conseguido. Foi entregue uma cartolina A3 aos alunos para escreverem a nova versão. Para tal a sessão foi alongada durante a tarde, uma vez que o tempo previsto para a execução das tarefas se revelou curto durante a manhã. Uma vez que estivemos ligados durante este período de PES em 1º Ciclo ao projeto de rádio da escola, escolhemos um aluno de cada grupo para ler cada uma das novas versões da lenda realizadas e assim expandir o projeto a toda a comunidade educativa, bem como para toda a comunidade de Ponte da Barca. Esta atividade visava avaliar qual a capacidade dos alunos em alicerçar ideias sobre o trabalho desenvolvido até então, bem como perceber a forma como os mesmos dão (ou não) aso à imaginação. Acabamos por verificar, tal como será esmiuçado no capítulo V que estes ficaram demasiado “presos” às duas versões exploradas.

Em suma, foi uma sessão que correu um pouco aquém daquilo que estava estipulado. Os alunos revelam muitas dificuldades e pouco hábito no trabalho de grupo. Para além do mais, facilmente se instaurou ruído o que torna ainda mais difícil a execução das tarefas. Se a isto juntarmos as dificuldades na consonância e concordância das ideias dos alunos de cada grupo, percebemos que o trabalho de grupo embora seja um recurso fulcral, até porque reforça o trabalho cooperativo, nem sempre se incorpora na lecionação das aulas da forma mais assertiva.

## **SESSÃO 6: Visita de estudo a locais emblemáticos da lenda em estudo e produção textual sobre a visita de estudo**

Na sexta sessão da implementação do projeto pretendíamos que os alunos identificassem, valorizassem e contactassem diretamente com património histórico local. Como tal, optámos por realizar uma visita de estudo aos locais emblemáticos da lenda, como também colocar os alunos na realização de uma produção textual sobre este momento. Logo na primeira hora da manhã foi realizado um diálogo relativamente à sequencialidade das atividades que seriam trabalhadas e/ou exploradas. Através de um dispositivo Power Point foram exploradas algumas imagens dos locais que viriam a ser visitados (Ponte de Ponte da Barca e o Pelourinho, sobretudo) de modo a despoletar a troca de ideias e o interesse e motivação nos momentos seguintes da sessão. A maioria dos alunos reconheceu com facilidade os locais a visitar e foram até estabelecidos alguns relatos importantes.

No segundo momento da sessão saímos da escola e percorremos a rua principal da vila a pé até chegar à zona ribeirinha. Esta atividade teve a participação de todos os alunos, após a devida autorização dos pais/encarregados de educação para tal. Ao chegarmos ao rio, foram colocadas algumas questões aos alunos: *“O que conseguem avistar daqui?”*, *“Reconhecem algum local falado na lenda?”*, *“Vêem algum local que não conheçam e vos chame a atenção?”*. Os alunos conseguiram responder de forma muito positiva, enunciando que para além do rio, conseguiam visualizar quer a Igreja Matriz (local onde decorria o batizado nas duas versões da lenda) e a ponte de Ponte da Barca. Tivemos um testemunho muito interessante: *“Ali está a Igreja Matriz, onde foi batizado o Eugénio depois de ter sido batizado pelo ramo de oliveira no centro da ponte.”* Visitámos também o Jardim dos Poetas Frei Agostinho da Cruz e Diogo Bernardes, figuras ilustres do concelho e cujo nome do segundo intitula o nome da escola Básica e Secundária de Ponte da Barca. Para além disto, vimos o antigo mercado municipal e o Pelourinho. Optámos por colocar algumas questões relativamente a ambos através da questão geradora: *“Alguém sabe qual a importância do Pelourinho?”*. Já perto da zona do rio, os alunos puderam ver de perto quer a barquinha (barco que servia para atravessar o rio), quer a ponte de Ponte da Barca. De seguida e após um debate oral e de algumas questões produzidas pelos alunos, regressamos à sala de aula.



**Figura 2-** Foto tirada na zona ribeirinha

Após esse regresso, foi realizada uma redação/composição sobre aquilo que foi explorado na visita de estudo in loco. Uma vez que a atividade da visita de estudo demorou bastante tempo para tudo ser explorado com calma, rigor e ao pormenor, esta atividade de redação prolongou-se para o dia seguinte durante parte da manhã, em consonância com um diálogo que estabelecemos com a Professora Cooperante.

No cômputo geral, esta sessão foi uma das mais conseguidas do projeto. Primeiro, porque o recurso a atividades como são exemplo as visitas de estudo, faz disparar a motivação e interesse dos alunos, depois porque os alunos segundo os seus relatos que produziram adoraram a atividade, referindo não só diálogos e questões que lhes colocámos, como também os principais traços que visualizaram relativos às versões da lenda trabalhada. Achámos fulcral articular a visita de estudo a um registo escrito sobre a mesma, uma vez que é importante perceber as inferências dos alunos e aquilo que os marca de forma mais positiva ou negativa. Para além do mais a consonância que se estabelece entre a contextualização com a história local e com a comunidade que envolve a escola e o contexto social da criança é sempre uma opção metodológica que constitui um leque de oportunidades significativas para a criança.



**Figura 3-** Foto tirada junta à ponte de Ponte da Barca - Visita de Estudo

### **SESSÃO 7: Realização da Ficha de Metacognição**

Na sétima e última sessão do projeto, tivemos a nossa última intervenção em contexto de implementação do projeto no 1ºCEB. Aplicámos a ficha de metacognição que teve como objetivo avaliar o projeto levado cabo e perceber a significância que os alunos atribuem às lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico a utilizar em sala de aula num processo de ensino aprendizagem construtivista e apologista do modelo de aula-oficina. Os alunos tiveram 90 minutos para realizar a tarefa. De um modo global, todos os alunos responderam à grande maioria das questões e procederam a um trabalho muito satisfatório.

## 4.2. Implementação das atividades no 2º Ciclo do Ensino Básico

**Tabela 4-** Plano das atividades desenvolvidas no 2º CEB

Sessão / Tempo	Atividades	Objetivos	Descrição da atividade	Instrumentos de recolha de dados
<p>1ª Sessão</p> <p><b>A influência da expansão marítima na ciência</b></p> <p><b>- As ciências e os Descobrimentos</b></p> <p>09/05/2017</p> <p>(90 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo em grande grupo sobre os temas a abordar: As ciências e os Descobrimentos;</li> <li>- Exploração da Lenda do “Caramuru” e de algumas fontes icónicas alusivas aos primeiros contactos com o povo brasileiro (anexo L);</li> <li>- Realização de uma ficha de trabalho sobre a Lenda do Caramuru (anexo O);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir desenvolvimentos ao nível da astronomia, geografia, botânica, zoologia, medicina, resultantes do processo das Descobertas;</li> <li>- Inferir informação histórica a partir das lendas;</li> <li>- Distinguir o ficcional do histórico na exploração de lendas;</li> <li>- Atribuir significância a lendas para o processo de ensino aprendizagem das lendas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem dos principais marcos da influência da expansão marítima na Geografia, Cartografia, Astronomia, Zoologia, Botânica e Medicina, e da sistematização dos métodos que permitiram tais descobertas: “tentativa-erro, nova tentativa”. Alerta para as lendas do “mar tenebroso” e consequente relevo das viagens dos portugueses para a dissipação das mesmas;</li> <li>- Visualização/Exploração de imagens sobre os índios do Brasil e diálogo em grande grupo sobre as suas características (Carta do Achamento do Brasil, Pero Vaz de Caminha);</li> <li>- Leitura e exploração de um pequeno trecho sobre a vida da personagem lendária: “Caramuru”. Debate em grande grupo sobre alguns pormenores sobre esta personalidade;</li> <li>- Promoção do contacto dos alunos com a história local e com o recurso a Lendas;</li> <li>- Realização de uma ficha de verificação de conhecimentos e redação de um pequeno texto/composição sobre a importância do “Caramuru” em solo brasileiro (última questão da ficha);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenda do Caramuru</li> <li>- Ficha de verificação de conhecimentos</li> <li>- Exercício escrito</li> </ul>



<p>2ª Sessão</p> <p><b>A Influência da expansão marítima na Literatura:</b></p> <p><b>- Os livros dos Descobrimentos</b></p> <p><b>Trabalho com o mito: (“O Adamastor”</b></p> <p>24/05/2017</p> <p>(90 minutos)</p>	<p>- Apresentação de obras do tempo dos Descobrimentos e seus atores (livros, peças de teatro, entre outros).</p> <p>- Exploração de duas estrofes do Canto V d’Os Lusíadas” de Luís Vaz de Camões (anexo N), relacionada com a dificuldade que os portugueses tiveram em atravessar o Cabo das Tormentas/Boa Esperança na viagem para a Índia (estrofes 39 e 40, canto V d’Os Lusíadas, página 96, do livro: Portugal História e Lendas de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada);</p> <p>- Visualização e exploração de imagens (azulejos) relativas ao Adamastor (anexo M);</p>	<p>- Analisar aspetos históricos da epopeia “Os Lusíadas” de Luís de Camões</p> <p>- Relacionar as estrofes trabalhadas com os episódios históricos inerentes;</p> <p>- Atribuir significância ao recurso aos mitos para o processo de ensino aprendizagem da História;</p>	<p>- Realização de um diálogo tendo por base dar uma pequena elucidação do conceito de mito. Os alunos dão a sua própria definição de mito e escrevem a mesma no seu caderno diário;</p> <p>- Leitura atenta das estrofes do canto V de Luís Vaz de Camões – estrofes 39 e 40 - (dissipação de quaisquer dúvidas sobre a personalidade do autor, com base num diálogo em grande grupo e na visualização/exploração de um dispositivo power point);</p> <p>- Diálogo sobre palavras que causem estranheza;</p> <p>- Realização em grupos de trabalho (9 grupos de 3 alunos cada) de um questionário sobre a exploração das estrofes em estudo;</p> <p>- Exposição das inferências dos alunos em voz alta (liberdade para uma troca saudável de ideias, em que o professor funciona como mediador);</p> <p>- Exploração de um azulejo de “Adamastor”;</p>	<p>- Pequenos trechos quer de “Os Lusíadas”, Portugal História e Lendas – Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada);</p> <p>- Ilustrações da figura mítica: “Adamastor</p> <p>-Folha de respostas;</p>
<p>3ª Sessão</p> <p><b>Ficha de Metacognição</b></p> <p>45min</p> <p>30/05/2017(90min.)</p>	<p>- Aplicação de ficha de metacognição (anexo H);</p>	<p>- Mobilizar conhecimentos adquiridos durante a implementação do projeto;</p> <p>- Avaliar o projeto implementado;</p>	<p>- Realização da ficha de metacognição, onde o objetivo passa por verificar a mudança conceptual e de cognição histórica operada nestes alunos, assim como a significância atribuída ao recurso das lendas, mitos e tradição oral no processo de ensino-aprendizagem da História.</p>	<p>- Ficha de metacognição</p>

## **Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto no 2º CEB**

### **SESSÃO 1: A Influência da Expansão Marítima na Ciência: As Ciências e os Descobrimentos e Exploração da Lenda do Caramuru**

Esta foi a primeira sessão do projeto em contexto de intervenção no 2ºCEB. Antes desta sessão já tinha tido quatro sessões com a turma em História e Geografia de Portugal e alguns momentos de lecionação em Português. Esta aula teve a particularidade de ser assistida e avaliada quer pelo professor cooperante quer pela professora orientadora de estágio.

A aula começou com um diálogo em grande grupo sobre o que seria realizado durante 1h30minutos. Esta sessão visava a lecionação da Influência da Expansão Marítima na Ciência e a exploração da Lenda do Caramuru para verificar o processo de aculturação e de contacto entre portugueses e índios do Brasil. O objetivo investigativo desta sessão era aferir de que modo os alunos interligam conteúdos do programa de História e Geografia de Portugal com o recurso de ferramentas como são exemplo as lendas, bem como perceber a significância que os alunos atribuem às mesmas e as inferências que estabelecem.

Inicialmente, numa fase de pós-diálogo, fizemos o levantamento de concepções prévias das ideias dos alunos relativamente à definição e designação de “lenda”, tal como está explícito no capítulo V.

Num segundo momento a turma explorou uma série de ilustrações com base num suporte Power Point construído como ferramenta de auxílio para o processo de ensino aprendizagem. Foram abordados os principais marcos da influência da expansão marítima na Geografia, Cartografia, Astronomia, Zoologia, Botânica e Medicina. Foram explorados documentos e/ou imagens que permitiram aos alunos estabelecer uma série de inferências muito satisfatórias. Este processo de lecionação ocorreu sempre em forma de diálogo, com os alunos a demonstrarem opinião e muito interesse. De modo a estabelecer um registo dos conteúdos curriculares, foi criado um diagrama no quadro sobre as áreas que permitiram o desenvolvimento das ciências, e, posteriormente, esse mesmo diagrama foi escrito no caderno diário de todos os alunos. Para fazer uma sistematização de conteúdos, os alunos foram questionados sobre qual seria o método que permitira estabelecer tantas descobertas. Depois de algumas respostas extremamente interessantes, os alunos perceberam que os métodos que permitiram tais descobertas passaram por: “tentativa-erro, nova tentativa”. Foram visualizadas e exploradas imagens sobre os índios do Brasil e foi realizado um diálogo em grande grupo sobre as suas características. Para além do mais foi usada outra ferramenta que considerámos pertinente em

consonância com a Professora Orientadora de Estágio, ou seja, a (Carta do Achamento do Brasil, de Pero Vaz de Caminha). Esta ferramenta (exploração de imagens e Carta do Achamento do Brasil) permitiu aos alunos abranger um pouco de conhecimento sobre os índios brasileiros, uma vez que é um conteúdo importante e ao qual o manual não dá muito ênfase. Conseguiram distinguir as suas características e perceber de que forma estes foram importantes (ou não) durante o processo de expansão marítima português.

De modo a introduzir a temática do Projeto: exploração de Lendas e confronto de diferentes versões de carácter lendário, foi dado um alerta para as lendas do “mar tenebroso” e um consequente relevo às viagens dos portugueses para a dissipação de certas dúvidas que assombravam os navegadores. Denotámos logo que os alunos demonstram muito interesse em temáticas que estudam a realidade e o imaginário e optámos por dar o mote para o segundo momento da sessão. De seguida, questionámos os alunos: *“O que é uma lenda?”*, *“Conhecem alguma lenda local ou nacional?”*. Estes conseguiram elucidar uma série de lendas e atentar no carácter hipotético e por vezes irrealista que as mesmas podem assumir. Assim sendo, passou-se à leitura e exploração de um pequeno trecho sobre a vida da personagem lendária: “Caramuru”. Em grande grupo foram debatidos alguns pormenores sobre esta personalidade. Num segundo momento e de forma a promover o contacto dos alunos com a história local e com o recurso a Lendas, cada aluno teve de resolver uma ficha de verificação de conhecimentos, bem como redigir um pequeno texto/composição sobre a importância do “Caramuru” em solo brasileiro. Aqui o objetivo primordial passava por responder à questão de investigação: *“Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspectivas convergentes e divergentes?”*, devido ao confronto de duas versões sobre a personagem em causa relativamente ao seu nome e ao facto de ter sido poupado pelos tupinambás. Uma vez que o tempo foi estritamente cronometrado e se revelou escasso, ficou desde logo estipulado que os alunos teriam de terminar esta tarefa em contexto extracurricular, ficando assim esta atividade marcada como trabalho de casa.

Em suma, foi uma sessão muito rica e em que os alunos puderam explorar várias ferramentas e instrumentos de diferente tipo. Considerámos muito interessante o excelente comportamento da turma e a participação adequada e ordeira. Os alunos demonstraram sempre interesse, colocando questões pertinentes e que lhes permitiram inferir e/ou construir conhecimentos. Quando planificámos esta sessão, procurámos dar liberdade aos discentes para que pudessem sentir-se à vontade e questionar sobre tudo aquilo que os inquietasse. Julgámos esta como a nossa melhor intervenção ao longo das oito semanas em segundo ciclo do ensino básico. O único aspeto negativo desta sessão, foi

o facto de alguns alunos terem perdido e/ou não entregado as fichas de verificação de conhecimentos, fruto de estas terem sido enviadas como trabalho de casa.

## **SESSÃO 2: A Influência da expansão marítima na Literatura: a epopeia dos Lusíadas (estrofes 39 e 40 e o mito: “O Adamastor”**

Na segunda sessão associada ao projeto trabalhamos a Influência da expansão marítima na Literatura e exploramos as estrofes 39 e 40 da epopeia de Luís Vaz de Camões, “*Os Lusíadas*” relativas à personagem mitológica “*O Adamastor*”.

A sessão começou com a exploração do conceito de mito em grande grupo, de modo a introduzir o momento que se viria a seguir. Os alunos produziram a sua própria definição de mito em diálogo e escreveram o conceito no quadro e no caderno. Este momento teve como objetivo investigativo levantar as conceções que os alunos tinham acerca do termo e das suas especificidades. Foi também estabelecido um diálogo tendo em conta encontrar as semelhanças dos mitos com as lendas, bem como as vicissitudes.

Num segundo momento da atividade foi explorado um dispositivo Power Point com ilustrações e informações sobre o autor da obra, o escritor Luís Vaz de Camões. De modo a despoletar a discussão de ideias, foram colocadas algumas questões orais aos alunos. Depois, ocorreu a leitura atenta das estrofes do canto V de “*Os Lusíadas*”, concretamente as estrofes 39 e 40. Foram dissipadas quaisquer dúvidas sobre a personalidade do autor, e colocadas algumas questões sobre o que teria escrito em “*Os Lusíadas*”, de modo a inserir os conteúdos a implementar. Após a leitura atenta foram esmiuçadas algumas palavras que causaram estranheza/desconhecimento, e os alunos foram divididos em grupos de trabalho (8 grupos de 3 alunos cada e um grupo de 2 alunos). O objetivo desta atividade passava sobretudo por despoletar a discussão de ideias em grupo e a realização de uma ficha de verificação de conhecimentos sobretudo inferencial sobre as duas estrofes previamente trabalhadas. Posteriormente, foram expostas as inferências dos alunos em voz alta, e foi dada liberdade para uma troca saudável de ideias, em que o professor estagiário funcionou como mediador. Foi igualmente explorado um painel de azulejo de “Adamastor” (anexo M), em que o objetivo passava claramente por identificar os traços desta figura mitológica de modo a estabelecer uma caracterização sucinta do mesmo. O objetivo investigativo destas atividades passava por aferir qual o simbolismo que os alunos atribuem aos mitos como recurso pedagógico, bem como dar resposta a duas das três questões de investigação: “*Qual o potencial pedagógico das lendas, mitos e tradição oral na aprendizagem e construção do conhecimento histórico?*” e “*Como avaliam os alunos os conhecimentos históricos adquiridos a partir da exploração de lendas, mitos e tradição oral?*”.

No cômputo geral, os alunos revelaram grandes dificuldades de concentração, tal como pouco hábito em fazer trabalhos de grupo. O ruído foi nota predominantemente e a pouca entreaajuda que se fez sentir também foi um fator negativo. Contudo, alguns grupos fizeram um excelente trabalho conseguindo responder a tudo de forma bastante assertiva e válida a nível histórico. Ficou a ideia que embora o trabalho de grupo e o trabalho colaborativo sejam excelentes métodos pedagógicos, nem sempre funcionam de forma positiva de acordo com as necessidades dos alunos e as especificidades de cada grupo/turma.

### **SESSÃO 3: Realização da Ficha de Metacognição**

Na terceira e última sessão levada a cabo no âmbito do projeto. Em 2ºCEB, optámos por implementar a realização da Ficha de Metacognição (anexo H). Esta teve a duração de 45 minutos e serviu, tal como no primeiro ciclo para avaliar o projeto e para os alunos fazerem o preenchimento de uma grelha de autoavaliação sobre o trabalho que efetuaram ao longo das três sessões de trabalho.

No geral, os alunos foram ao encontro das experiências que se visavam alcançar com a implementação do projeto, no entanto, denotámos que houve casos mais gritantes em que poucos conteúdos foram aprendidos por parte de alguns alunos.



## **CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo é apresentada a análise e discussão dos dados recolhidos dos instrumentos aplicados aos alunos durante as várias sessões de implementação do projeto descritos no capítulo da Metodologia. Para cada um dos ciclos de ensino são analisados primeiramente os dados, recorrendo a métodos quantitativos e qualitativos. Posteriormente são tecidas algumas conclusões referentes à análise de dados efetuada em cada ciclo.

Posteriormente, são tecidas algumas considerações referentes à análise efetuada em cada ciclo. Ressalvo que os dados aqui compilados e analisados são cruzados no capítulo seguinte, denominado “Conclusões gerais”. Durante a análise, a identidade dos alunos é representada por “A” seguido do número do discente, por exemplo A1 ou A20.

Por fim, os dados são cruzados no capítulo seguinte, no tópico “Conclusões gerais”.

## **5.1 Análise e discussão dos dados do 1.º Ciclo**

A análise dos dados recolhidos em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, concretamente na turma do 2º ano A, composta por 26 alunos, estrutura-se em torno de sete sessões de trabalho formuladas de acordo com o percurso concetual do projeto e com os dados que obtivemos. Assim sendo, os dados aparecem-nos organizados e discutidos sessão após sessão: 1) Levantamento das conceções prévias, 2) Trabalho de pares, 3) Ficha de verificação de conhecimentos sobre a versão da Lenda A, 4) Exploração da versão B da Lenda, 5) Comparação das duas versões da lenda e construção de uma nova versão de lenda (em grupo), 6) Visita de estudo à ponte de Ponte da Barca e ao Pelourinho – Realização de uma narrativa sobre a visita e 7) Metacognição. De notar que os dados estão assim compilados por uma questão de organização e de sequencialidade.

No que concerne à organização dos dados, em primeiro lugar, são apresentadas as respostas dos alunos à ficha de levantamento de conhecimentos prévios (anexo A), que nos permitiu atestar a compreensão dos mesmos relativamente aos conceitos em estudo, bem como, identificar as opções pedagógicas e definir o percurso do projeto de modo a este ter um importante impacto na sua formação. De seguida, optamos por recolher dados relativos a uma atividade de consolidação das aprendizagens cujo objetivo passava por apurar as inferências dos alunos relativamente à importância das lendas no domínio histórico. No terceiro e quarto momento do projeto, compilámos dados relativos a uma tarefa relacionada com a exploração da versão da Lenda A (anexo C), relativos aos conceitos explorados anteriormente e ainda de uma ilustração livre sobre um dos momentos mais marcantes de uma ou de outra versão da lenda em estudo, independentemente da versão.

Na sessão cinco coligimos dados em formato de grelha relativamente à comparação de ambas as versões da lenda que foram exploradas, bem como compilámos as construções textuais de uma nova versão da lenda por parte dos alunos (em trabalho de grupo). As duas últimas sessões visaram um exercício de oficina escrita sobre a visita de estudo ao Pelourinho e à ponte de Ponte da Barca, bem como ao aglomerar da significância atribuída pelos alunos a todo o projeto, através da aplicação de uma ficha de metacognição (Anexo H).



## **Primeira sessão do projeto- Levantamento das concepções prévias**

Após uma série de aulas em que pudemos perceber os métodos pedagógicos utilizados pela professora cooperante e a forma como poderíamos atuar junto da turma de modo a atender às suas necessidades, optamos por fazer um levantamento das ideias prévias dos alunos relativamente aos conceitos de lendas, mitos e tradição. O objetivo passava por perceber quais os conhecimentos que os alunos têm sobre estes géneros literários aplicados ao ensino de história e retificar alguns dos materiais e métodos pedagógicos a aplicar, de modo a promover momentos construtivistas aos alunos.

No projeto do 1.º ciclo a atividade iniciou com um momento de motivação em que foi colocada uma questão sobre que tipo de textos os alunos conhecem. Foi realizado um diálogo entre aluno-professor e vice-versa, tendo em vista uma troca saudável de ideias e pontos de vista pertinentes. Logo de seguida, foi lida em voz alta a ficha de levantamento das concepções prévias (anexo A) e tiradas todas as dúvidas dos alunos. Após a realização da ficha, colocou-se um desafio (trabalho de casa) em que os alunos tinham de procurar/pesquisar uma lenda local e/ou recorrendo a familiares ou pessoas que façam parte do seu quotidiano, tendo em vista a promoção de competências de pesquisa, recolha e tratamento de informação a partir de fontes diversas.

Este momento de levantamento das concepções prévias dos alunos revelou-se fulcral para o desenrolar do projeto, uma vez que constituiu o ponto de partida para a implementação do mesmo. Recolhidas as fichas procedemos à análise indutiva das respostas dadas pelos alunos e posterior categorização. Assim, na 1.ª questão da ficha de levantamento das concepções prévias: *“O que é para ti uma lenda?”*, Pretendia-se averiguar a opinião dos alunos em relação à ideia prévia que têm relativamente ao conceito de lenda.

Como se pode verificar na tabela presente em baixo, as respostas dos alunos integram-se em 5 níveis, organizados hierarquicamente em termos de complexidade das respostas dadas pelos alunos. Num universo de 26 alunos, apenas dois não responderam a esta questão, e as respostas dos restantes alunos forma categorizadas em 4 níveis de progressão: ideia tautológica, ideia vaga, ideia aproximada e ideia desenvolvida.

**Tabela 5-** Categorização das respostas dos alunos à 1.ª questão: O que é para ti uma lenda?

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Não responde	Ausência de resposta	2
Ideia tautológica	Respostas que se limitam a repetir a pergunta ou o conceito (lenda) ou apenas indicam uma valorização positiva do que é para eles uma lenda (bonita, importante, ajudamos....).	8
Ideia vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação ou que apenas transportam informação transmitida anteriormente no contexto oral podendo incluir juízos de valor.	2
Ideia válida aproximada	Respostas constituídas por uma ideia válida, mas pouco desenvolvida, aproximada ao conceito de lenda.	12
Ideia válida desenvolvida	Respostas em que os alunos integram conhecimentos prévios, explicitando de forma mais clara as características da lenda (remate para o passado; veracidade versus ficção).	2
Total		26

No que concerne à categoria de resposta de *ideia tautológica* consideramos oito respostas, em que os alunos repetem aquilo que é apresentado na pergunta e/ou atribuem uma valorização positiva ao conceito. Isso pode verificar-se através das seguintes respostas como exemplos:

*“Uma lenda para mim é fixe porque eu gosto que me contem lendas e também são importantes para nos lembrarmos de alguém.” (A17)*

*“Para mim uma lenda é uma história que conta histórias sem fim.” (A21)*

Na categoria de *ideia vaga* enquadrámos três respostas uma vez que estas são constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação ou que apenas transportam informação transmitida anteriormente no contexto oral. Como tal:

*“Uma lenda para mim é uma história usada para fazer tradições.” (A1)*

*“Para mim uma lenda é coisas que aconteceram há muito tempo e eu gosto de ouvir coisas antigas.” (A6)*

No entanto, e tendo em conta o universo total de 26 alunos, constatamos que 11 alunos apresentam já uma *ideia válida aproximada* do conceito, embora ainda pouco desenvolvida. Como tal temos como exemplo:

*“Para mim uma lenda é uma história que se passou há muito tempo.” (A2)*

*“Para mim uma lenda é uma coisa que aconteceu na realidade há muitos anos atrás.” (A11)*

*“Uma lenda para mim é uma história antiga.” (A14)*

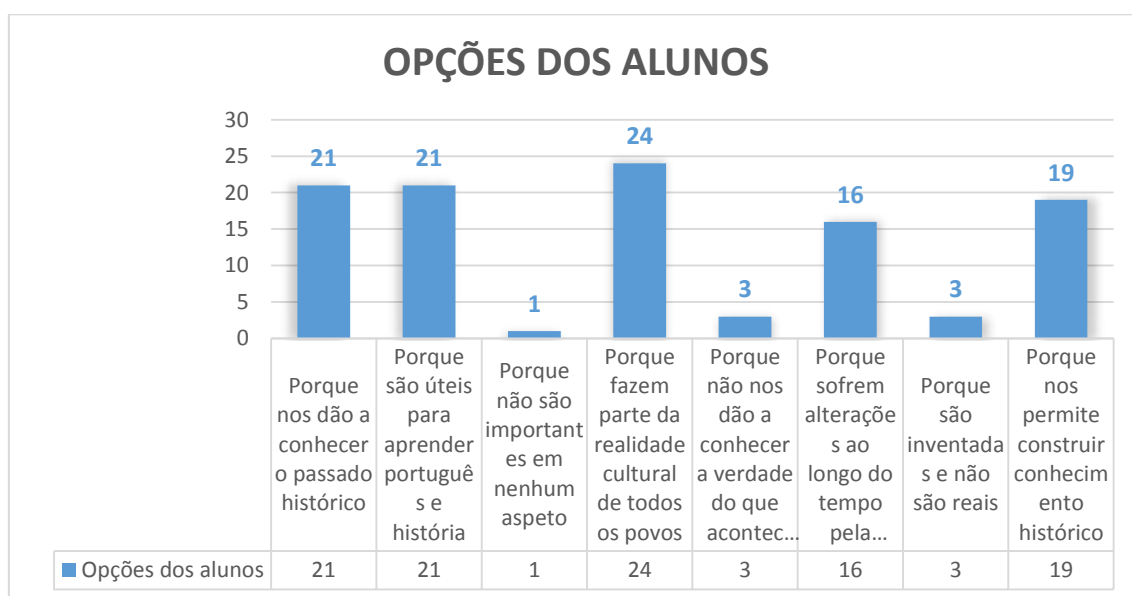
Por último atribuímos duas respostas à categoria de *resposta válida desenvolvida*. Nestas duas respostas, os alunos confluem alguns dos conhecimentos prévios que possuem com respostas dotadas de rigor e validade, integrando conhecimentos prévios, com atributos determinantes associados ao conceito de lenda, como a ficção e a intemporalidade. O que acima está supracitado fica comprovado através destas duas respostas:

*“Para mim uma lenda é uma história antiga que umas vezes existe e outras não.” (A5)*

*“Para mim uma lenda é uma pequena história que conta coisas que não se sabe que é realidade.” (A20)*

A 2.<sup>a</sup> questão “*Achas as lendas importantes para aprender história?*”, de escolha múltipla, visava apenas aferir qual a importância que os alunos atribuem às lendas no processo de ensino-aprendizagem no domínio da História de Portugal. Apenas tinha como possíveis respostas: sim ou não. No universo de 26 alunos da turma, dois dos discentes (A9) e (A10) responderam “Não”. Os outros 24 alunos da turma responderam “Sim”. Esta questão era completada com a questão 2.1 *Porquê?* Devendo os alunos justificar a resposta à questão anterior. Esta questão era um complemento e justificação à questão anterior. Nesta, os alunos tinham quatro opções selecionáveis em que atribuíam a algum motivo a importância (ou não) das lendas para aprender história. Cada aluno podia escolher o número de opções que bem entendesse. Assim sendo, e como se percebe no gráfico abaixo 21 alunos escolheram a opção: “*Porque nos dão a conhecer o passado histórico*”, 21 alunos escolherem igualmente a opção “*Porque são úteis para aprender português e história*”, 1 aluno apenas respondeu “*Porque não são importante em nenhum*

aspeto”, 24 alunos responderam *“Porque fazem parte da realidade cultural de todos os povos”* registrando-se esta como a opção que foi mais visada pelos alunos na questão, reconhecendo nas lendas a herança cultural de um povo, fazendo parte também da cultura desse povo. Sobre a veracidade/ficção das lendas três (3) alunos responderam: *“Porque não nos dão a conhecer a verdade do que aconteceu no passado”* e outros 3 alunos responderam *“Porque são histórias inventadas e não são reais”* por considerarem que estas não representam a realidade do passado. Em contrapartida, focam-se nos seus atributos associados à temporalidade e tradição oral, tendo 16 alunos optado por seleccionar a resposta: *“Porque sofrem alterações ao longo do tempo pela tradição oral”*, e um número significativo (19 alunos) consideram que as lendas dão contributo para a construção do conhecimento histórico ao escolherem a resposta: *“Porque nos permite construir conhecimento histórico”*.



**Figura 4-** Gráfico Achas as lendas importantes para aprender história? Porquê? (n.º absoluto)

A questão 3- *“Conheces alguma lenda a nível local (aqui em Ponte da Barca)? Se sim, qual o nome dessa lenda?”* tinha apenas as opções de resposta: Sim ou Não. De um universo de 26 alunos, apenas uma aluna (A7) respondeu *“Sim”* a esta questão. Os demais alunos revelaram não conhecer nenhuma lenda local. Quanto ao carácter qualitativo da resposta, a aluna em questão respondeu:

*“Sim, o nome da lenda é Ponte” (A7)*

Na questão 4- *“O que é para ti a Tradição oral? Assinala com uma (X) a opção que pensas ser correta”*, aqui pretendia-se aferir os conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao

domínio da Tradição Oral e ao que estes associavam este termo. Para tal, foram colocadas três possíveis opções de resposta, nas quais cada aluno poderia escolher apenas uma.

Num total de 26 respostas, 19 alunos optaram por *“É a cultura material e a tradição transmitida oralmente de uma geração para outra”*. Atendendo às respostas conferidas pelos alunos nesta questão considerámos importante tecer, desde já, algumas considerações iniciais. Os alunos já possuíam alguns conhecimentos prévios sobre o que é Tradição Oral o que não se fez registar no conceito de lenda, nas questões iniciais da ficha. Tal, verifica-se, sobretudo, através de um total de 19 respostas assertivas relativamente àquilo que se pretendia ver respondido. Nas demais 7 respostas dos alunos, 6 alunos responderam *“É apenas quando alguma pessoa fala sobre algo”* e 1 aluno respondeu: *“É criar um diálogo entre duas pessoas”*. Estas respostas demonstraram algum conhecimento da parte dos alunos sobre esta temática, o que me permitiu antever determinadas formas pedagógicas para agir.

A questão 5- *O que entendes pelo provérbio popular: Quem conta um conto acrescenta um ponto? Explica por palavras tuas*, visava aferir a capacidade de interpretação e argumentação dos alunos em relação a este provérbio que se relaciona com os conceitos de tradição oral e de lenda. Apenas duas alunas apresentaram uma resposta, os restantes 24 alunos não preencheram o espaço destinado para resposta, uma vez que revelaram não saber. No que alude ao carácter qualitativo das respostas em causa, estas revelam algum conhecimento e espírito crítico. Ainda assim, considerámos uma delas como resposta tautológica, por reproduzir o enunciado: *“Quer dizer que quem está a contar um conto tem de acrescentar um ponto.” (A18)*, e considerámos a outra como uma resposta desenvolvida, uma vez que a aluna revela já uma ideia muito válida sobre o provérbio popular presente, respondendo: *“Que quando alguém está a contar uma história conta sempre de uma forma diferente.” (A8)*

A sexta e última questão da ficha de levantamento de concepções prévias: *“O que gostavas que fosse trabalhado na sala de aula sobre lendas e/ou tradição oral? Apresenta sugestões”*, visava que os alunos apresentassem sugestões sobre aquilo que gostariam de trabalhar e explorar em contexto de sala de aula, sobre as temáticas relativas ao projeto da PES. Assim sendo agrupámos as respostas dos alunos em oito categorias distintas. Dos 26 alunos, um não respondeu à questão. Dos 25 que responderam:

- ✓ Nove alunos (9) referiram que gostavam de trabalhar com lendas, sem especificar qual o tipo de lendas ou o trabalho/exploração a realizar.

- ✓ Quatro alunos (4) referiram que gostavam de trabalhar uma lenda nacional, sendo que dois deles referiram mesmo a personagem de D. Afonso Henriques.
- ✓ Dois alunos (2) referiram que gostavam de trabalhar lendas ou tradição oral através de Teatros – Expressão Dramática.
- ✓ Um aluno (1) referiu gostar de realizar uma visita de estudo.
- ✓ Seis alunos (6) referiram a pertinência de trabalhar uma lenda de domínio local (Ponte da Barca).
- ✓ Um aluno (1) referiu gostar de fazer uma ponte de papel, ou seja, aludindo assim para a Expressão Plástica e trabalhos manuais.
- ✓ Um aluno (1) referiu querer trabalhar a tradição oral, uma vez que não sabia de que se tratava e queria explorar isso mesmo.
- ✓ Um aluno (1) referiu que gostava de explorar as oficinas de escrita, através da redação de histórias e lendas.

No cômputo geral, estas sugestões revelaram-se muito ricas e pertinentes para a planificação das atividades e estratégias a implementar no decorrer deste projeto de estágio. Esta última pergunta da ficha visava que os alunos pudessem expor as suas necessidades e preferências, para que o projeto em consonância com o professor estagiário, a professora orientadora e a professora cooperante, pudesse atender às necessidades da turma.

Esta primeira sessão visou única e exclusivamente a realização da ficha de levantamento de conceções prévias. Referimos que pese embora algumas respostas apresentadas pelos alunos não tenham ido ao encontro das nossas expetativas, o principal objetivo desta atividade foi alcançado, uma vez que, conseguimos averiguar quais os conhecimentos que os alunos possuíam sobre as temáticas a explorar e a trabalhar durante a implementação do projeto, bem como indagar as expectativas e anseios dos alunos relacionados com este projeto.

### **Segunda sessão do projeto (trabalho de pares)**

Nesta sessão, com recurso ao dispositivo PowerPoint, foram explorados os conceitos de lenda, mito, tradição oral e de cultura, retomando as ideias dos alunos sobre estes conceitos, e após discussão em grande grupo, clarificou-se estes conceitos, de modo a criar uma base de sustentação de conhecimentos sólidos por parte dos alunos para as atividades seguintes. Embora tenha ocorrido um momento de sustentação teórica/expositivo, aquando da clarificação dos conceitos pelo professor, é de notar que os alunos conseguiram associar aprendizagens e

conhecimentos prévios, com uma série de inferências. Assim sendo e para consumir as aprendizagens foi realizado um pequeno trabalho de pares que visava a resposta à seguinte questão: *“Qual será a importância das lendas a nível histórico?”*. Os alunos foram organizados a pares, agrupando-se os alunos com mais dificuldades junto daqueles que tem mais facilidade em trabalhar e mais capacidade de organização e diálogo. Isto ocorreu de modo a potenciar o trabalho dos alunos mais lentos e/ou com mais dificuldades de aprendizagem. De notar que devido à ausência de uma aluna nesta sessão, foram constituídos onze pares de trabalho e um trio. Tendo por base as 12 respostas que recolhemos, organizámo-las em dois diferentes níveis, como se pode verificar na tabela 6 abaixo apresentada.

**Tabela 6-** Categorização das respostas dos alunos à questão da sessão 2 (trabalho de pares) – Qual será a importância das lendas a nível histórico?

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Ideia aproximada	Respostas com ideias que revelam uma aproximação à relevância histórica das lendas, remetendo para o conhecimento do passado, da história local, por vezes com integração de uma valorização positiva das lendas na sua resposta.	6
Ideia válida completa	Respostas que demonstram a validade histórica das lendas para o conhecimento do passado, da história local, integrando a dicotomia veracidade/versus ficção e o processo de transmissão oral de geração em geração.	6
Total de trabalhos de pares realizados		12

No primeiro grupo, intitulado de *“ideia aproximada”* aglomerámos 6 respostas, uma vez que estas são respostas com ideias que revelam uma aproximação à relevância histórica das lendas, remetendo para o conhecimento do passado, da história local, e alguns alunos integram uma valorização positiva das lendas na sua resposta. Como são exemplo disso temos as seguintes respostas:

*“As lendas são importantes porque ajudam-nos a conhecer o nosso passado e o que aconteceu a outras pessoas, tanto homens como mulheres.” A24 e A3*

*A importância das lendas para nós é para nos lembrarmos do tempo antigo e também gostamos de ouvi-las e de contá-las de geração em geração.” A17 e A6*

*“As lendas nível histórico podem ser verdadeiras porque nos ajudam a perceber o passado A26 e A13*

No grupo de respostas com ideia válida completa, compilámos 6 respostas. Estas respostas demonstram a validade histórica das lendas para o conhecimento do passado, da história local, para a veracidade/versus ficção, integrando a transmissão oral de geração em geração. Exemplo disso:

*“A importância das lendas nível histórico é que permitem conhecer ao longo dos anos através de gerações, as realidades com alguma imaginação.” A14 e A20*

*“As lendas são histórias antigas que se contam de geração em geração e que nos ajudam a conhecer histórias da nossa terra.” A7 e A9*

*“A importância das lendas a nível histórico é que elas se passam na realidade e no passado, num espaço e numa terra ou local.” A4 e A16*

Em suma, as respostas dos alunos veicularam uma série de conhecimentos que nos surpreenderam. A exploração de conceitos durante a fase inicial da sessão ficou extremamente cimentada através das respostas que se visualizaram nesta atividade de pares. Os alunos conseguiram, de um modo geral, associar as principais especificidades das lendas a nível histórico.

### **Terceira sessão do projeto (Ficha de verificação de conhecimentos sobre a Versão da lenda A)**

Na terceira sessão do projeto foi proporcionado aos alunos um momento de contato direto com o autor de uma das versões da lenda local denominada “Um batizado à meia-noite”.

Logo na primeira hora da manhã, os alunos apresentaram o seu trabalho de casa. A atividade passava por arquitetar questões pertinentes para colocar ao autor da versão A da lenda dos batizados da meia-noite, pelo que procedeu-se à correção, oralmente e em grande grupo, e registo das perguntas no quadro negro e no caderno diário. Uma vez que todos os alunos haviam realizado mais do que uma questão, foram selecionadas as dez melhores e quais os alunos que as colocariam no momento de debate com o autor.

Eu: *“Que questões pensam ser interessantes para colocar ao Professor Luís Arezes?”*



Aluno: *“Eu tenho uma, professor Ricardo. O que o levou a escrever sobre a nossa terra (Ponte da Barca)?”* Implicitamente este aluno preocupou-se em perceber a motivação que o escritor teve para escrever esta lenda.

Outro aluno: *“Eu tenho duas questões. Onde encontrou motivação para escrever um livro de lendas sobre Ponte da Barca? Como fez as pesquisas para poder escrever estas histórias?”*

Este aluno teve como preocupação principal o trabalho do historiador, a pesquisa histórica e a análise de fontes históricas que possibilitaram ao escritor escrever a lenda (narrativa), ou seja a pesquisa de factos históricos que permite classifica-la como uma lenda histórica.

O professor estagiário, numa primeira instância leu a lenda “Um batizado à Meia-noite” (versão A) em voz alta e solicitou aos alunos que acompanhassem a leitura e sublinhassem as palavras desconhecidas. Em grande grupo, foi explorado o significado destas palavras com os alunos escrevendo-as no quadro e debatendo o seu significado.

Depois a Lenda “Batizados da Meia-noite” foi novamente lida e explorada colocando questões aos alunos ao nível da interpretação. Esta parte da atividade foi realizada pelo autor da versão A da lenda que preparou uma apresentação lúdica em formato Prezi para despoletar a troca de ideias sobre a narrativa. O autor explicou aos alunos como escreveu a sua obra e quais os momentos de pesquisa que realizou para o fazer. Em última instância, foram colocadas perguntas ao autor (perguntas essas realizadas em contexto extracurricular), tal como alguns exemplos apresentados em cima.

Como forma de comprovar os conhecimentos edificados pelos alunos, foi realizada durante a tarde uma tarefa de papel e lápis de consolidação e verificação dos conhecimentos construídos a partir desta versão da lenda (anexo C). Uma vez que os ritmos de trabalho da turma são muito heterogéneos, optamos por ler pergunta a pergunta e dar tempo para responderem individualmente às questões. A tarefa implicava um grande número de opções de escolha múltipla (da 1.ª à 6.ª questão) e as restantes pressupunham questões de interpretação da lenda.

As questões 1 a 4 visavam aferir a compreensão dos conceitos de lenda e mito. No que concerne à questão 1: *“O que é uma lenda?”*, Procurava rever-se apenas o conceito de lenda (esmiuçado nas sessões anteriores). Esta questão apresentava apenas duas hipóteses de resposta. Num universo de 25 alunos que realizaram a ficha, a grande maioria (23 alunos) optou pela segunda opção de resposta: *“Uma lenda é uma narrativa transmitida oralmente pelas*

*peças. O seu objetivo é explicar acontecimentos misteriosos, misturando episódios reais, com situações de fantasia ou do imaginário popular”, enquanto 2 alunos optaram pela primeira: “Uma lenda é uma história que é sempre inventada por quem a conta ou escreve e por isso nunca é verdadeira.”*

Na questão 2: *“As lendas são transmitidas como?”* 22 Alunos responderem: *“oralmente (através da fala) ou por escrito, em livros.”* Apenas 3 alunos responderam: *“São transmitidas apenas por escrito”*. Uma vez que este conceito e ideia da lenda ser transmitida quer por escrito, quer oralmente ter sido abordado nas sessões anteriores e de praticamente em muitos dos momentos das sessões os alunos puderem ter explorado imagens e definições concretas dos termos, bem como o facto de terem sido sistematicamente despoletados momentos de troca de ideias e/ou debates, permitiu que a maioria dos alunos conseguissem associar a pergunta à resposta correta, uma vez que de um total de 25 alunos obtivemos 22 respostas corretas. À questão 3 cuja pergunta era: *“As lendas são passadas...”* obtivemos 16 respostas: *“de geração em geração, oralmente ou por escrito”* e 9 respostas: *“Apenas por pessoas que viveram no passado e as escreveram”*. De certa forma, a maioria dos alunos conseguiu atender ao fator oral e fator escrito das lendas, enquanto alguns alunos ficaram presos ao domínio escrito e à ideia de que só no passado as lendas podiam e/ou eram transmitidas. Na questão 4: *“O que é um mito?”* existiam quatro possibilidades de resposta. Uma das opções reuniu 24 preferências de escolha: *“O mito é uma narrativa usada para explicar os factos da realidade e fenómenos da Natureza”* e um aluno selecionou: *“O mito é usada para contar histórias que se passaram no passado.”*

As questões n.º 5 e 6 procuraram que os alunos distinguissem-se bem os dois conceitos pelos protagonistas que nelas fazem parte. Na questão número 5: *“Quais são as personagens dos mitos?”* existiam 3 opções de resposta. Todas foram selecionadas pelos alunos, contudo, a opção correta foi a mais selecionada com 21 escolhas. De um universo total de 25 alunos as respostas ficaram divididas pelas três opções existentes: 1 aluno escolheu *fadas e duendes*, 21 alunos responderem (corretamente) *heróis ou deuses* e 3 alunos responderem *desenhos animados*. À questão 6 *“Qual a diferença entre lenda e mito?”* os alunos conseguiram estabelecer o paradoxo entre ambos os conceitos, pese embora das 3 opções possíveis, dois alunos tenham optado por uma das opções incorretas. A primeira opção, tal como está presente na tabela em baixo, permite verificar isso mesmo.

**Tabela 7-** Seleção de respostas dos alunos à questão 6

<b>Opção de resposta</b>	<b>Número de respostas</b>
Na lenda as personagens são inventadas e no mito são pessoas reais	0
Na lenda as personagens são reais e no mito são personagens criadas pelo autor	23
Na lenda não há personagens e no mito há personagens	2

A partir da questão número 7, as perguntas visavam a interpretação e compreensão da versão A da lenda e a uma revisão de conhecimentos implementados durante a manhã através do contacto direto com o autor da determinada versão e do debate criado entre todas as partes.

Nestas duas questões os alunos continuavam a ter hipóteses de resposta e a ter que escolher qual a correta. Na questão 7 *“Qual é o nome da lenda que trabalhamos hoje com o Professor Luís Arezes e na aula da semana passada?”*, obtivemos uma resposta correta de 24 alunos e apenas uma aluna não deu qualquer tipo de resposta. Todos os alunos que responderam referiram o nome da lenda em estudo: *Os batizados da meia-noite*.

Na questão 8: *“Qual é o principal acontecimento que acontece na lenda “Um Batizado à meia-noite?”*, Pretendíamos perceber se os alunos associavam o acontecimento principal da narrativa: o batizado. Todos os alunos responderam de forma afirmativa. Havia quatro opções de resposta: (1) um casamento, (2) uma comunhão, (3) um batizado e (4) um aniversário. Tal como a própria pergunta indica, trata-se de um batizado e todos os alunos de um universo de 25 no total, responderam corretamente.

Na questão 9 *“Que medo tinha Maria da Esperança?”* Nesta questão obtivemos uma multiplicidade de diferentes respostas em que 17 alunos por diferentes palavras responderam que *Maria da Esperança tinha medo de perder o bebé*. Os demais oito alunos divergiram um pouco as respostas, sendo que destes oito, um deles não deu qualquer tipo de resposta. Pese embora a divergência de respostas, estes sete alunos apresentaram (alguns deles) raciocínios próximos da maioria da turma. Conseguimos apurar respostas como são exemplo que expressam pensamento indutivo e dedutivo na explicação apresentada:

*“Maria da Esperança tinha medo que aparecesse algum animal porque assim o batizado era cancelado e ela queria ter um filho.” A5*

*“O medo de Maria da Esperança era que o bebé não nascesse.” A14*

*“O medo de Maria da Esperança era nunca ter um filho.” A18*

*“A Maria da Esperança tinha medo que alguém passasse na ponte e o batizado era cancelado e de perder outro filho.” A21*

No cômputo geral, percebemos que algumas respostas são demasiado vazias e/ou vagas, contudo, existem respostas que embora atentem em pormenores importantes desta versão da lenda, não vão ao encontro daquilo que era pretendido, isto é, referir o medo que Maria da Esperança tinha de perder o bebé que tinha no ventre, cingindo-se a outros pormenores.

Na questão 10: *“Onde tinha de ser realizado o batizado?”* Existiam três opções de resposta. No geral, de um universo de 25 alunos que realizaram a ficha, 24 escolheram a opção correta: *“exatamente no centro da ponte”*. Apenas um aluno (A15) não deu qualquer tipo de resposta. Na questão 11: *“Quais eram as três coisas que eram necessárias para celebrar o batizado?”* Todos os alunos responderam de modo ajustado, isto é, optaram pela resposta: *“um púcaro de água, uma corda e um ramo de oliveira”*. De notar que existiam três outras hipóteses de resposta, não obstante, nenhum aluno as assinalou como correta/s. No que concerne à 12<sup>a</sup> questão: *“Onde é que o padrinho tinha de passar o ramo de oliveira?”* obtivemos três tipos de respostas distintas. Vinte e três (23) alunos responderam que o ramo de oliveira tinha de ser passado na barriga da mãe. Obtivemos também duas respostas diferentes:

*“Tinha de passar o ramo de oliveira no barco.” A15*

*“O padrinho tinha de passar o ramo de oliveira no corrimão.” A24*

Na questão 13: *“Que palavras dizia o padrinho ao passar o ramo de oliveira na barriga da mãe?”* Conseguimos apurar 24 respostas corretas e uma resposta incorreta. Na generalidade todos responderam: *“Eu te batizo, em nome do Padre e do Filho e do Espírito Santo”* enquanto o aluno (A15) respondeu: *“Eu te batizo, em nome de Deus.”*

De um modo geral e uma vez que as perguntas eram de resposta direta percebemos que os alunos rececionaram de forma conveniente a interpretação da versão A da lenda dos batizados da meia-noite. Se a isto alicerçarmos que os conteúdos foram trabalhados e explorados durante a sessão, conseguimos perceber o número de respostas corretas dos alunos.

Na questão 14 – *“Como acaba a lenda “Um Batizado à Meia-Noite”?* aqui obtivemos 23 respostas escritas num universo de 25 alunos, ou seja, dois alunos (A11) e (A16) não

responderam. Das demais respostas, optámos por agrupá-las em três categorias diferentes: ideia vaga, ideia aproximada e ideia válida.

**Tabela 8-** Categorização das respostas dos alunos à questão 14.

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Ideia vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação ou reportando-se apenas a uma de muitas informações importantes de referir.	9
Ideia aproximada	Respostas que se cingem a um relato aproximado, referindo alguns dos pormenores importantes, mas mostrando ausência das ideias chave.	11
Ideia válida	Respostas válidas e que referem todos os pormenores importantes, como são exemplo: (O que acontece, quando acontece, o local onde acontece, como acontece)	3
Total de respostas escritas		23

Do total de 23 respostas que reunimos, classificámos nove como *ideias vagas*. São exemplo disso:

*“A lenda acaba que havia uma festa com a família na mesma pia que há 33 anos se batizou.” A7*

*“A festa acabou feliz e batizou-se o filho do Eugénio.” A10*

*“Acaba com o batizado do primeiro Eugénio.” A19*

Estas respostas não abrangem todos os factos importantes que demarcam o final da versão da lenda A, não referindo nenhum pormenor fulcral e/ou referindo apenas algum pormenor de forma muito subjetiva e fechada.

Na segunda categoria de resposta: *ideia aproximada*, optámos por classificar onze respostas. Aqui, classificámos as mesmas tendo por base os alunos que referiram alguns dos pormenores importantes, com alguma clareza e objetividade. No entanto, são respostas que não estão totalmente corretas ou que carecem de alguns aspetos relevantes. Como tal:

*“A lenda acaba com uma festa na mesma pia onde foi batizado Eugénio, porque ali foi batizado o seu filho.” A8*

*“A lenda acaba com uma festa de um batizado do primeiro filho do Eugénio.” A13*

*“A lenda acaba com a festa do filho do Eugénio a ser batizado na mesma pia, onde ele tinha sido batizado.” A14*

Como ideias válidas, apurámos três respostas. De notar que estas respostas válidas referem todos (ou quase todos) os pormenores importantes, como são exemplo: (O que aconteceu, quando aconteceu, o local onde aconteceu e como aconteceu). São respostas dotadas de objetividade, coerência e exatidão:

*“A lenda acaba com o Eugénio a ter um filho a ser batizado na mesma pia, onde o Eugénio ouviu há 33 anos, a palavra ámen.” A1*

*“A lenda Um Batizado à meia-noite acaba a voltarem à igreja onde fizeram o batizado, para fazerem uma festa do batizado da meia-noite na mesma pia onde tinha sido batizado o Eugénio.” A5*

#### **Sessão 4: Exploração da versão B da lenda**

Nesta sessão trabalhamos a versão B da lenda, estabelecemos algumas comparações e paradoxos e finalizada com uma atividade na qual os alunos teriam de registar em desenho um dos momentos que mais os marcou na lenda dos batizados da meia-noite, independentemente de esse mesmo momento ser referente à versão A ou à versão B da lenda em estudo.

No primeiro momento desta sessão, existiu um diálogo entre professor e alunos em que foram colocadas questões relativas ao trabalho efetuado nas sessões anteriores. Este momento serviu como revisão e ao mesmo tempo como sistematização de conteúdos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. No segundo momento da atividade, foi realizada a leitura da versão B da lenda em estudo. Primeiramente, o professor leu em voz alta. Depois, os alunos leram a lenda em pares e por grupos (especificamente cada fila). No terceiro momento da atividade os alunos tiveram de fazer o reconto oral da versão B e foram discutidas quais as palavras de difícil compreensão após os alunos fazerem o reconhecimento das mesmas (sublinhar) durante o processo de leitura.

Por último, o professor estagiário colocou algumas questões aos seus alunos:

Eu: *“Conseguem encontrar diferenças entre a versão A e a versão B da Lenda dos batizados da meia-noite?”*

Alunos: *“São histórias diferentes.”*

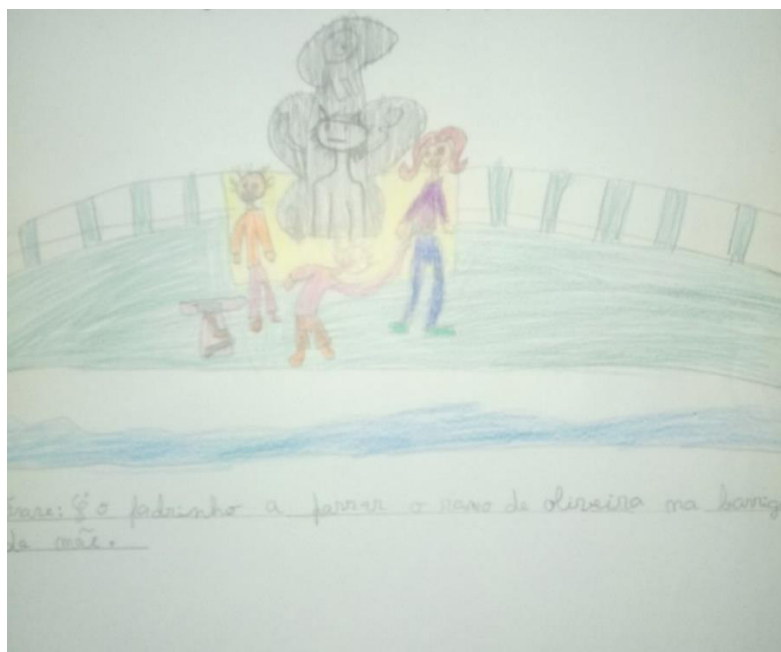
Eu: *“De certeza? Ou é a mesma história contada de formas diferentes?”*

Denotámos aqui que os alunos revelaram alguma dificuldade em encontrar as diferenças entre uma e outra versão e que alguns não perceberam que se tratava da mesma narrativa, mas apenas contada de forma diferente. Como tal, retive logo em mente que teria de facultar aos alunos, na sessão seguinte, um momento em que estes pudessem explorar novamente as duas versões e estabelecer os paradoxos e as semelhanças numa grelha comparativa.

A atividade culminou com a realização de um desenho sobre um momento marcante das duas versões da lenda. A realização de trabalhos no domínio das Expressões venceu desde cedo a nossa opção pedagógica no momento de planificar as sessões do projeto. Procuramos articular diversos domínios do saber: Português, História e Expressões. Neste sentido e após o estudo da versão B da lenda, optamos por facultar um momento lúdico e de pura liberdade aos discentes. Nesta sessão faltou um aluno e outro não realizou a tarefa por estar constantemente distraído. A análise qualitativa dos trabalhos pictóricos levados a cabo pelos alunos permitiu constatar que a maioria dos alunos apresenta elementos como a ponte de Ponte da Barca ou o Rio Lima nos seus desenhos. Esta predominância reflete o facto de estes serem os dois elementos mais abordados em ambas as versões exploradas. Não obstante, um número assinalável de alunos refere elementos como: a igreja Matriz, as personagens da versão A (Maria da Esperança e Abraão) ou o “homenzarrão” da versão B, bem como a pertinência da chegada do padrinho ou das personagens que vigiavam a entrada e a saída da ponte, precavendo a passagem de animais. São igualmente referidos alguns animais e o facto da passagem destes pela ponte anular o batizado. Há alguns registos de momentos da cerimónia como é exemplo o aspergir do ramo de oliveira por parte do padrinho na barriga da mãe, bem como o facto da mãe/mulher ter de aguardar sentada no centro da ponte o momento cerimonial. Alguns alunos referiram também o simbolismo da palavra “ámen”.



**Figura 5**-Ilustração da aluna A5



**Figura 6**-Ilustração da aluna A18

No geral esta foi uma atividade muito rica da sessão, uma vez que nos facultou perceber a capacidade dos alunos na área das Expressões, bem como perceber que significância eles atribuíram à exploração das diferentes versões das lendas em estudo e aos momentos de maior simbolismo para os mesmos. Referir, por fim, que alguns alunos ficaram muito presos relativamente à ideia da ponte, não apresentando personagens ou momentos marcantes das narrativas, fugindo um pouco aquilo que era solicitado.



## Sessão 5: Comparação das duas versões da lenda e construção de uma nova versão de lenda (em grupo)

Esta era uma das sessões primordiais do projeto, uma vez que visava dois pontos predominantes: discussão de comparação das duas lendas e construção de uma narrativa/lenda com base na exploração de Lendas. Na primeira hora da sessão número 5 optámos por em grande grupo estabelecer todas as comparações entre as lendas A e B. Pretendia-se que os alunos atribuíssem significado às explorações que tinham feito quer com uma quer com outra versão. A tabela 9 demonstra isso mesmo.

**Tabela 9-** Grelha de comparação das duas versões da lenda

	<b>Lenda A- “Um baptizado, à meia-noite”.</b>	<b>Lenda B-“ Batizados à meia-noite”</b>
<b>Personagens</b>	Maria da Esperança, Abraão, Eugénio, Inácio, Manuel, padrinho e gatos	“Homenzarrão”, populares e lobos
<b>Pormenores da lenda que são iguais</b>	Título “Um baptizado, à meia-noite”, onde se passa a cerimónia do baptizado (ponte de Ponte da Barca)	Título “Batizados à meia-noite”, onde se passa a cerimónia do baptizado (ponte de Ponte da Barca)
<b>Pormenores da lenda que são diferentes</b>	Conta a história com maior pormenor e detalhe, abordando e enumerando todo o ritual, tem um maior número de personagens, (melhor percepção do costume lendário)	Conta a história com menos pormenor, tem um menor número de personagens, a narrativa cinge-se à figura do homenzarrão e às suas características e qualidades
<b>Final da Lenda</b>	Acaba com a família de Eugénio a festejar o baptizado do seu primeiro filho, passados 33 anos, no mesmo sítio onde este ouvira a palavra “âmen”	Acaba com uma conversa entre dois populares sobre os batizados da meia-noite, em que estes falam sobre as qualidades de quem é batizado nas águas do Rio Lima

Esta atividade ocorreu no quadro, em grande grupo. No geral, todos os alunos conseguiram de um modo inferencial estabelecer as dicotomias entre uma e outra versão da lenda, bem como perceber os diferentes finais que lhe estão associados. Foi importante para os alunos este momento, uma vez que muitos conseguiram finalmente destrinçar o que é fundamental à lenda (factual) e o que é acessório (ficcional). Souberam identificar o que há de comum entre as duas versões e os elementos que são diferentes, associando essas diferenças a procedimentos de relatos de quem as conta ou escreve, incidindo a diferença na intencionalidade do autor.

	Lenda A- "Um batizado, à meia-noite".	Lenda B- "Batizados à meia-noite"
Personagens	Clara da Espiga Clara Inácio Alaguel Padreinho 2 gatos.	homemzarrado pequeno folião lobos.
Formenores da lenda que são iguais	Título onde se passa a história de cerimônia dos batizados.	título onde se passa a história de cerimônia dos batizados.
Formenores da lenda que são diferentes	Conta a lenda com mais folclore tem maior número de personagens.	Conta a lenda com menos folclore tem o menor número de personagens.
Final da Lenda	Acaba com a filha mãe de Zuleia a batizada o batizado do seu primeiro filho, passados 33 anos, do neto onde tinha saído a palavra "Quem"	Acaba com uma conclusão entre 2 populares sobre a cerimônia dos batizados da mãe morta.

**Figura 7-** Grelha de comparação das duas versões da lenda dos Batizados da meia-noite preenchida por uma aluna (A18)

### **Realização de uma nova versão da lenda em estudo (Trabalho de Grupo)**

Logo após ser preenchida a grelha de comparação entre as duas versões da lenda, procedeu-se ao registo escrito de quais as melhores práticas e estratégias a adotar na realização de trabalhos de grupo no quadro negro. Os alunos fizeram ouvir-se e foram eles mesmos a estabelecer quais os trâmites pelos quais se deve cingir o trabalho de grupo. Esta tarefa de escrita da narrativa foi organizada em seis grupos de quatro alunos cada, uma vez que faltaram, os alunos A22 e A16 nesta sessão de trabalhos do projeto. Procedeu-se a uma breve explicação sobre a estrutura de uma narrativa devendo conter introdução, desenvolvimento e conclusão. As narrativas dos alunos foram analisadas e categorizadas segundo um conjunto de critérios, atendendo à estrutura das mesmas (tabela 10) inspirada nos estudos de Samarão (2007) e Parente (2004) e aos elementos integrados na narrativa (tabela 11) inspirado em Parente (2004) e Machado (2014).

Ao nível da estrutura de cada narrativa realizada pelos alunos, podemos constatar que a maior parte dos discentes não é ainda capaz de produzir o seu próprio texto, acabando por copiar e/ ou colar informações trabalhadas anteriormente, e ficando muito aquém os índices de criatividade e imaginação, algo que de certa forma se pretendia nesta atividade, embora não fugindo a tudo quanto é factual.

Em todas as construções de narrativas, é possível observar que elas tendem a veicular as ideias principais abordados quer na versão A da lenda, quer na versão B da lenda, contudo denota-se, por vezes, alguma falta de clareza nas ideias e desorganização, espelhadas sobretudo através de frases soltas e pouco contextualizadas umas com as outras.

A tabela 10 apresenta os resultados da categorização das narrativas dos alunos, tendo sido identificados três tipologias de estruturas de relatos.

**Tabela 10-** Distribuição de frequências das narrativas por categorias dos alunos do 1º ciclo

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Narrativa Fragmentada	Apresenta frases curtas e soltas, sem grande conexão e em que as ideias aparecem dissociadas umas das outras. Não tem uma sequência lógica. Contudo, apresenta alguns dos factos principais do costume lendário dos batizados da meia-noite.	2
Narrativa Emergente	Apresenta uma ideia aproximada e factual do costume lendário. Está dotada de frases com sentido e apresenta uma satisfatória coesão entre as ideias e entre o factual e o imaginário.	1
Narrativa Completa	Apresenta todas as ideias factuais dos batizados da meia-noite e articula as ideias de forma estruturada e com frases que se conectam num texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. Relata o ritual de forma detalhada e alerta para o fator lendário deste costume.	3
Total de narrativas em grupo		6

No que alude à categorização das narrativas dos alunos, num universo de seis narrativas, categorizamos duas como narrativa fragmentada, uma vez que apresentam ideias de forma muito vaga e com frases curtas e que não apresentam conexão. Optámos por catalogar uma das narrativas como narrativa emergente, uma vez que apresenta as ideias de forma estruturada, objetiva e aproximada da realidade deste culto. Por fim, classificámos três das narrativas como narrativas completas, isto porque apresentam os fatores deste ritual de forma assertiva, pormenorizada, atendem ao fator lendário do mesmo e porque apresentam uma excelente mescla entre o real e o imaginário, como podemos verificar na presente narrativa selecionada:

“No Rio Lima, um batizado à meia-noite”

Era uma vez uma senhora chamada Liliana e um senhor chamado Gustavo. Eles eram pobres e viviam nos arredores de Ponte da Barca. A Liliana ia ter um bebé mas durante a gravidez tiveram dificuldades. Eles diziam:

- E se nós não tivermos um filho? – Perguntou Liliana a Gustavo.
- Não te preocupes. Nós vamos ter um bebé!
- Já sei! Vamos à ponte de Ponte da Barca à meia-noite e veremos o que acontecerá.

Batiam as badaladas à meia-noite e nervosos, Liliana e Gustavo esperaram no meio da ponte durante 2 horas.

Em direção Norte passava um cão chamado Ozzy. Então o seu plano falhou porque apareceu o cão no local e na hora errada. Toda a gente sabia que não podia passar qualquer animal na ponte antes da chegada do padrinho.

No dia seguinte tudo resultou. Na ponte passou um homem que vinha do café. O casal ficou muito contente porque finalmente ia ter padrinho para o seu filho:

-Desculpe! Boa noite. Podemos falar com o senhor?

-Sim, embora já seja tarde. – Respondeu o senhor.

-Sabe, nós temos um costume lendário aqui em Ponte da Barca. Para que as crianças nasçam com muita saúde e vigorosas, têm de ser batizadas ainda na barriga da mãe com as águas do Rio Lima. Ah, e diz-se que a primeira pessoa a passar apadrinha a criança.

-Então estão a perguntar-me se quero ser o padrinho da criança?

-Sim é isso mesmo – respondeu o casal em coro.

O senhor pegou num ramo de oliveira, num púcaro e numa corda e retirou água do rio. Bateu três vezes na barriga da mãe e disse:

-Eu te batizo em nome do padre, do filho e do espírito santo!”

E só quando fosse o batizado na Igreja Matriz é que se poderia dizer “âmen”. Passado um mês, o filho da Liliana nasceu e foi batizado na Igreja. O padrinho deu-lhe o nome de Pedro. Passados dezoito anos o Pedro foi trabalhar na farmácia. Casou-se e viver feliz para sempre. Ainda hoje ele é um homem corajoso e muito forte, tal como a gente que era batizada nas águas do Rio Lima.” Alunos A13, A18, A21 e A3

Podemos referir, que apesar de a maioria das narrativas dos alunos serem narrativas fragmentadas, há alunos que conseguem apresentar conhecimentos e aplicá-los de forma factual nas suas novas versões da lenda dos batizados da meia-noite.

Na tabela 11 apresentada em baixo percebemos a forma como os alunos organizaram e estruturaram as suas ideias nas narrativas. Dividimos os elementos da narrativa em: Título da Narrativa, Local de onde são provenientes as personagens, espaço onde decorre a ação, tempo, acontecimento principal, acontecimentos secundários, protagonistas e personagens secundárias.

**Tabela 11-** Elementos das Narrativas

<b>Elementos das narrativas</b>	<b>Exemplos e nº de frequências (por grupo)</b>
<b>Título da Narrativa</b>	“No rio Lima, um batizado à meia-noite” (grupo 1); “Os batizados à meia-noite (grupo 2, grupo 5); “Um Batizado à meia-noite” (grupo 3, grupo 4 e grupo 6);
<b>Local de onde são provenientes as personagens</b>	Arredores de Ponte da Barca (grupo 1); aldeia de Ponte da Barca (grupo 2); Serra Amarela (grupo 3); Freguesia de Azias (grupo 4); Ponte da Barca (grupo 5); campo de Lavradas (grupo 6);
<b>Espaço onde decorre a ação</b>	Ponte de Ponte da Barca (todos os grupos);
<b>Tempo</b>	Intemporal (grupo 1, grupo 2, grupo 3, grupo 5 e grupo 6); “Aconteceu no tempo dos nossos avós, no outono, numa noite fria e escura.” (grupo 4);
<b>Acontecimento Principal</b>	Espera no centro da ponte para a cerimónia do batizado durante dois dias (todos os grupos);
<b>Acontecimento Secundário</b>	Surgimento de um cão e plano do batizado falhado, Batizado da criança na ponte e batizado da criança na Igreja (grupo 1), Surgimento de um cão na ponte, aparecimento do padrinho, cerimónia no centro da ponte, cerimónia na Igreja Matriz (grupo 2); aparecimento de dois gatos e adiamento do batizado, referência à segunda tentativa de batizar a criança e aos elementos como o púcaro, ramo de oliveira e corda, referência à palavra “âmen”, visita à ponte (grupo 3); encontro com o padrinho na ponte sobre o rio Lima, batizado da criança (grupo 4); badaladas da meia-noite, surgimento do padrinho da criança, explicação ao padrinho do ritual, batizado no centro da ponte e depois na Igreja Matriz, reforço do poder que esta lenda tem no nascimento de pessoas corajosas e vigorosas (grupo 5); Aparecimento das personagens a cavalo – tratava-se de uma família rica, referências aos criados nas duas entradas da ponte, referência à tradição lendária, aparecimento de um casal cujo cavalheiro seria o padrinho (grupo 6);
<b>Protagonistas</b>	Liliana e Gustavo (grupo 1); Mãe Isabel e Padrinho Hugo (grupo 2); Maria do Céu e José Martins (grupo 3); Isabel e Pedro (grupo 4); Daniel e Mara (grupo 5); Georgina e Francisco (grupo 6);
<b>Personagens Secundárias</b>	Cão Ozzy, padrinho da criança e a criança Pedro (grupo 1); cão e bebé Ricardo (grupo 2); padrinho e Flora (grupo 3); padrinho e filho da Isabel (grupo 4); padrinho da criança (grupo 5); criados, casal Paula e Gabriel-padrinho da criança, Sara- criança que nasceu do batizado, marido João e a sua filha Inês (grupo 6);

Percebemos que no que é concomitante aos títulos escolhidos para as narrativas dos alunos, estes aproximaram-se dos títulos das versões A e B da lenda exploradas em sessões antecedentes a esta. O mesmo se verificou quanto ao espaço onde decorre a ação, contudo e por este local ser factual, é normal que todos os grupos de trabalho tenham referido o mesmo. No que concerne aos protagonistas e personagens secundárias isto partiu do imaginário dos alunos e daí a enorme divergência nos nomes, embora no geral todas as narrativas apresentem um casal, um padrinho, o bebé que vai ser batizado e por vezes animais que impedem que o ritual proceda corretamente. Praticamente todos os relatos são intemporais, à exceção do grupo 4 que reporta para uma temporalidade e para o estado meteorológica da noite em que decorre a ação:

*“Aconteceu no tempo dos nossos avós, no outono, numa noite fria e escura”.* O acontecimento principal ocorre em todas as narrativas no centro da ponte, com a cerimónia do batizado a acontecer e/ou com a espera por parte da grávida nesse local. Onde se regista um maior número de divergências é nos acontecimentos secundários, com os alunos a referirem o aparecimento de animais, o aparecimento do padrinho, ou até mesmo a estabelecerem algum tipo de paralelismo com a versão da lenda A, onde nasce o filho da criança nascida nas águas do Rio Lima e ocorre um regresso ao mesmo local (ponte e Igreja Matriz) volvidos alguns anos.

Em suma e pese embora bastante imaginação por parte dos alunos, as suas narrativas acabaram por assemelhar-se às versões das lendas exploradas, sobretudo à versão A da lenda.

### **Sessão 6: Visita de estudo à ponte de Ponte da Barca e ao Pelourinho – Realização de uma narrativa sobre a visita**

Nesta sessão optamos por realizar uma atividade pedagógica que facultasse o contacto direto dos alunos com fontes patrimoniais locais relativas à lenda dos batizados da meia-noite. Como tal, foi planificada uma visita de estudo à ponte de Ponte da Barca e ao Pelourinho municipal, foram também visualizadas as estátuas dos poetas barquenses Frei Agostinho da Cruz e Diogo Bernardes (personalidade que dá nome a uma das escolas do Agrupamento), bem como a barquinha que era usada para a travessia do rio e o mercado municipal (elementos esmiuçados durante grande parte das sessões, sobretudo nos confrontos entre a versão A e a versão B da lenda em estudo).

Após este momento, e já no regresso à sala de aula, estes realizaram uma narrativa (exercício escrito individual) sobre o conhecimento histórico adquirido com o contato direto com fontes patrimoniais locais associadas à lenda trabalhada, interpretadas como evidências históricas. Procedeu-se a uma análise qualitativa das narrativas dos alunos.

A tabela 12- apresentada em baixo, expressa a análise das narrativas dos alunos tendo por base as evidências históricas produzidas. É importante referir que todos os alunos referem o Pelourinho, a ponte de Ponte da Barca, as estátuas, o mercado e a barquinha. De notar que embora tenha sido feita uma referência à Igreja Matriz e esta tenha sido vista da zona ribeirinha, alguns alunos alertam para esse facto nas suas narrativas.

**Tabela 12-** Análise sobre a evidência histórica: Narrativas sobre a visita de estudo

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Interpretação Simples	Este tipo de interpretação atenta sobretudo na descrição e enumeração dos locais que foram visitados.	6
Interpretação Cruzada	Este tipo de interpretação relaciona a evidência com os conhecimentos prévios dos alunos, contendo algum tipo de juízo de valor (valorização patrimonial e/ou valorização da cultura local)	15
Interpretação Complexa	Este tipo de interpretação abrange argumentos históricos (reconhecimento da validade/veracidade/possibilidade histórica dos factos da lenda com a realidade histórica pelas evidências patrimoniais).	2
Total de narrativas sobre a visita de estudo		23

Em suma, aglomerámos um total de 23 narrativas, uma vez que faltaram 3 alunos nesta sessão. Seis das narrativas em causa ficaram agrupadas na categoria de interpretação simples, uma vez que atentam sobretudo na enumeração e sucinta descrição dos locais que foram visitados. Como tal aparecem-nos exemplos deste género:

*“Eu fui à ponte da Barca. Fui na quarta-feira. Vi a ponte, o pelourinho, o mercado, a barquinha e a estátua dos poetas (...).” A23*

No que abrange a interpretação cruzada considerámos um total de quinze narrativas, isto porque estas relacionam as evidências com os conhecimentos prévios dos alunos, integrando ainda alguns juízos de valor e/ou opiniões. Um exemplo disso é:

*“Eu saí da escola com os colegas e com os professores. Fui à ponte de Ponte da Barca, vi o pelourinho, o Alpendre da Praça, a ponte e a estátua dos poetas. Já tínhamos falado de tudo isto noutras aulas, e foi muito engraçado poder ver de perto todos estes monumentos e as características da ponte. Pelos vistos aprender o passado é divertido. Eu aprendi muitas coisas sobre o passado de Ponte da Barca e sobre a lenda dos batizados da meia-noite: quem nascesse nas águas do Rio Lima era forte, corajoso e de bom coração. Esta visita fez-nos perceber melhor a história da nossa terra.” A20*



Por último, decidimos catalogar duas narrativas como interpretações complexas, dado que estas incorporam argumentos históricos, como são exemplo a veracidade dos acontecimentos lendários, com a realidade histórica através do contacto com fontes patrimoniais. Assim sendo temos:

*“Eu fui visitar alguns monumentos da vila e conhecer a sua história. Vi o pelourinho municipal e aprendi muitas coisas sobre ele. Também aprendi que que à beira do Pelourinho há um mercado onde antigamente se vendiam produtos. Na ponte de Ponte da Barca há uma lenda que se chama a Lenda dos Batizados à meia-noite. Vimos o local do meio da ponte onde as pessoas esperavam a hora do batizado nas águas do Rio Lima. O que nós gostamos mais foi de ver as estátuas dos poetas Diogo Bernardes e Frei Agostinho da Cruz, poetas que escreveram muito sobre a nossa terra. Ah! Ainda não contei que no pelourinho antigamente não havia tribunal e então prendiam as pessoas que cometiam erros com cordas e davam-lhes chicotadas. Era ali que era feita a justiça. No mercado algumas pessoas levavam frutos ou vegetais da sua horta ou quintal para outras pessoas comprarem, uma vez que havia muitos peregrinos junto à ponte para Santiago de Compostela. Foi um dia muito divertido porque aprendi coisas novas relacionadas com a história da minha terra.” A18*

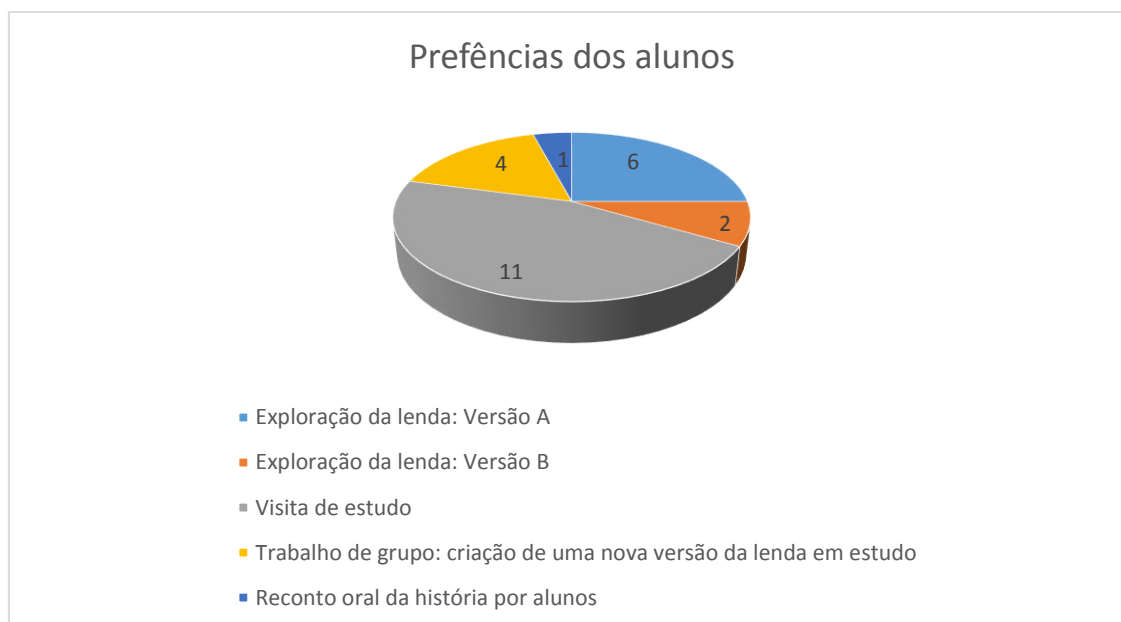
No cômputo geral, os alunos elaboraram narrativas que continham as informações básicas e/ou necessárias face àquilo que foi visto e explorado durante a manhã em que ocorreu a visita de estudo. Alguns alunos revelam grandes dificuldades na produção escrita e na organização das suas ideias em atividades de papel e caneta, o que se faz sentir neste tipo de atividades, pois são alunos que se encontravam no início do 2.º ano que ainda não dominam a escrita. Outros alunos ficaram demasiado presos à descrição do que viram, não emitindo qualquer tipo de juízo de valor ou opinião de sentido crítico. Pese embora tudo isto, grande parte dos alunos conseguiu intercalar conhecimentos prévios com evidências de carácter histórico e factual da lenda em estudo. Num panorama de excelência tivemos as narrativas de duas alunas que conseguiram interligar o carácter ficcional versus real das lendas, com conhecimentos prévios e evidências históricas, arquitetando excelentes narrativas que traduzem todos os conteúdos abordados durante esta e as demais sessões com o património local que foi visualizado *in loco*.

## Sessão 7: Metacognição

Na última sessão aplicamos uma ficha de metacognição à turma, respondida por 24 alunos, uma vez que faltaram dois discentes. Na primeira questão: “*O que achaste das atividades realizadas com lendas, mitos e tradição oral?*”. Todos os alunos consideraram a atividade como *muito interessantes*. Nenhum dos alunos selecionou as opções interessantes ou pouco interessantes.

Na segunda questão: “*Como avalias as atividades realizadas com a Lenda Batizados da Meia-noite?*”, notámos que houve uma diversidade nas respostas dos alunos. O grosso do universo (18 alunos) considerou *muito interessantes*. A opção “*interessantes*” foi selecionada por 5 alunos, enquanto um aluno não respondeu a esta questão, sendo consideradas apenas 23 respostas como válidas.

Na terceira questão: “*Das atividades realizadas com a lenda Batizados da meia-noite qual foi a que mais te agradou. Porquê?*”, Obtivemos 24 respostas válidas e uma grande diferenciação nas preferências estabelecidas pelos alunos. O gráfico apresentado em baixo serve para comprovar isso mesmo.



**Figura 8-** Gráfico relativo à atividade preferida dos alunos – Questão 3

No universo de 24 alunos, 11 alunos revelaram a sua preferência pela visita de estudo revelando, no geral, que o porquê dessa escolha se cinge quer à visualização do património local apresentado na lenda quer ao demais visualizado *in loco*. “*Das várias atividades eu gostei mais*

*da ida à ponte de Ponte da Barca. Porque conheci e vi mais sobre o lugar onde foram os batizados à meia-noite” A2 ou “A atividade que me agradou mais foi a visita à ponte de Ponte da Barca. Porque vimos a ponte da Barca, o pelourinho e a estátua dos poetas que são monumentos importantes de Ponte da Barca” A22.*

No que diz respeito à Exploração da versão da lenda A, esta reuniu 6 preferências por parte dos alunos que alegam que o contato direto com o autor, onde lhe puderam colocar questões e explorar a versão respetiva da lenda de uma forma didático-lúdica, constituíram excelentes momentos de aprendizagem: *“Das várias atividades realizadas com a lenda, a que mais me agradou foi ouvir a lenda que o Professor Arezes contou. Porque achei-as interessantes e porque estava melhor contada para perceber” A5.*

O trabalho de grupo/criação de uma nova versão da lenda em estudo reuniu 4 preferências dos alunos. Estes referem os momentos de partilha e de troca de ideias como primordiais para tal escolha: *“A atividade que mais gostei sobre os batizados da meia-noite foi o trabalho de grupo, porque pudemos trabalhar em grupo, com os colegas sobre as matérias que estudámos.” A3.*

Por último, dois alunos revelaram como preferência o momento de trabalho e exploração da versão B da lenda dos batizados da meia-noite, na qual o professor Estagiário apresentou uma diferente versão e os alunos realizaram uma atividade de Expressão Plástica sobre um dos momentos que mais os havia marcado numa e noutra das versões da lenda em estudo: *“A que mais me agradou foi a aula em que o Professor Ricardo nos mostrou uma versão diferente da lenda. Porque foi contada de maneira diferente e falava de um homem forte e corajoso que tinha sido batizado com as águas do Rio Lima” A6 e “Das várias atividades realizadas a que me agradou mais foi a que o Professor Ricardo leu a lenda. Porque aprendi coisas interessantes e que fazem parte da nossa terra.” A21*

Um aluno revelou que o momento que mais o marcou de forma positiva foi o reconto oral (transmissão oral) realizado por alguns dos alunos na sessão número dois do projeto: *“O que mais me agradou foi o aluno A19 a contar oralmente a lenda dos batizados da meia-noite. Porque eu gosto de ouvir a lenda ser contada oralmente.” A26*

A questão 4 – *“Achaste importante estudar versões diferentes da mesma lenda? Porquê?”*, pretendia aferir qual a importância que os alunos atribuem ao estudo de diferentes versões da

lenda dos batizados da meia-noite e ao porquê do estudo dessas duas versões ser (ou não) importante. Esta questão retratava essa vertente da importância do estudo do passado e do recurso pedagógico a diferentes versões de uma determinada lenda, revelando-se o uso da narrativa uma estratégia poderosa para a promoção da compreensão histórica. No plano educacional tem-se advogado propostas de utilização da narrativa na aula de História (Barca & Gago, 2004; Egan, 1994; Roldão 1995; Solé, 2009). Estas propostas são compatíveis com a visão “estruturista” da História, quando se sugere que se trabalhem personagens históricas singulares, atrativas para os jovens sobretudo quando se encontram no “estádio romântico”, se seguirmos a terminologia de Egan (Barca & Gago, 2004). As questões de empatia histórica foram retratadas no capítulo II, visando os pensamentos de Gago.

A dicotomia realidade versus ficção de uma narrativa é um dos pressupostos que mais indaga os mais novos, perguntando-se muitas vezes, mas afinal o que é verdade e o que é ficção por exemplo numa lenda. Segundo Lee (1992, p. 22) para os mais novos, aprender “a dizer a verdade” acontece muitas vezes numa situação em que a narrativa é relativa a algo que aconteceu num passado próximo. (...) Porque a criança sabe o que aconteceu, e porque o que foi convencionado como relevante é algo partilhado, o passado parece operar como fixo. Ou diz a verdade, ou não a diz, e a verdade parece coincidir com o que é conhecido, um passado fixo. Desta forma estamos perante uma ideia de presente como ponto de partida para o que é “normal” e a ideia de “progresso”.

Deste modo e segundo uma ideia de “progressão de ideias”, resolvemos articular as respostas dos alunos em diferentes níveis, articulando a progressão das ideias dos alunos com a empatia histórica. Isto porque segundo Peter Lee (1992, p.25) a “(...) progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas. Embora algumas ideias possam conduzir a História a um impasse, outras permitem continuar. Isto aplica-se não somente às conceções de evidência, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão em empatia histórica”.

Os resultados apresentados em baixo demonstram os diferentes níveis em que foram agrupadas as respostas dos alunos à questão 4: *“Achaste importante estudar versões diferentes da mesma Lenda? Porquê?”*. Primeiramente, é necessário reter que de um universo total de 24 alunos, um não respondeu a esta questão. Das demais 23 respostas, dois alunos referem que não é importante estudar diferentes versões da mesma lenda e dão respostas menos válidas e

extremamente contraditórias, enquanto o aluno A11 responde que acha importante mas não clarifica com nenhum testemunho a sua resposta e a aluna A16 refere que todas as lendas são diferentes, ou seja, não conseguiu alcançar que os fatos da lenda são iguais, embora estas possam ser contadas ou transmitidas de diferentes formas tendo por base a exploração de diferentes versões, pelo que ficámos apenas com 19 respostas válidas. Neste total (19 respostas) todos os alunos assumem que é deveras importante o confronto entre diferentes versões da mesma lenda, embora as respostas sejam extremamente heterogêneas.

Assim sendo, são apresentados os diferentes níveis:

**-Distinção nas formas de contar a lenda (autores diferentes):** os alunos revelam que a lenda pode ser contada de diferentes formas sem perder a sua integridade e que isso foi um fator importante no momento de confronto das diferentes versões, tal como nos 10 exemplos de respostas dos alunos:

*“Sim, porque aprendemos que quem conta oralmente conta diferente de quem lê o que fez.” A1*

*“Sim, porque conseguimos perceber todos os acontecimentos importantes sobre os batizados da meia-noite, mesmo com diferentes maneiras de contar a história.” A3*

*“Eu acho que é importante estudar versões diferentes da mesma lenda porque aprendemos que uma lenda pode ser contada de várias maneiras.” A4*

*“Achei importante. A lenda pode ser contada de formas diferentes e a ideia principal é a mesma.” A9*

**-Construção de uma narrativa escrita ou oral:** os alunos revelam que o confronto entre diferentes versões foi fulcral para poderem ter imaginação e bases para a construção de uma nova narrativa relacionada com esta lenda. Dois exemplos disso são:

*“Eu acho importante estudar outras versões diferentes porque aprendemos a inventar mais lendas.” A2*

*“Sim. Acho importante estudar versões diferentes da mesma lenda porque com as versões podemos contruir uma versão nova.” A25*

*“Sim claro, porque aprendemos coisas novas e importantes para depois contarmos a alguém.” A12*

**- Conhecimento da história local e do passado local:** os alunos atribuem significância à compreensão da história local e do passado local no que concerne à exploração de diferentes versões da lenda dos batizados da meia-noite, tal como é apresentado nos 5 exemplos:

*“Sim, acho importante estudar versões diferentes da mesma lenda porque assim conhecemos mais partes da nossa terra.” A5*

*“Sim, eu achei importante estudar as versões da lenda porque assim aprendemos coisas sobre o passado.” A8*

*“Sim, porque assim permite saber tudo o que se passou há muito tempo.” A14*

**-Confronto entre passado e presente:** os alunos referem as diferenças entre os costumes e tradições dos antepassados e das pessoas na atualidade. O exemplo demonstra isso mesmo:

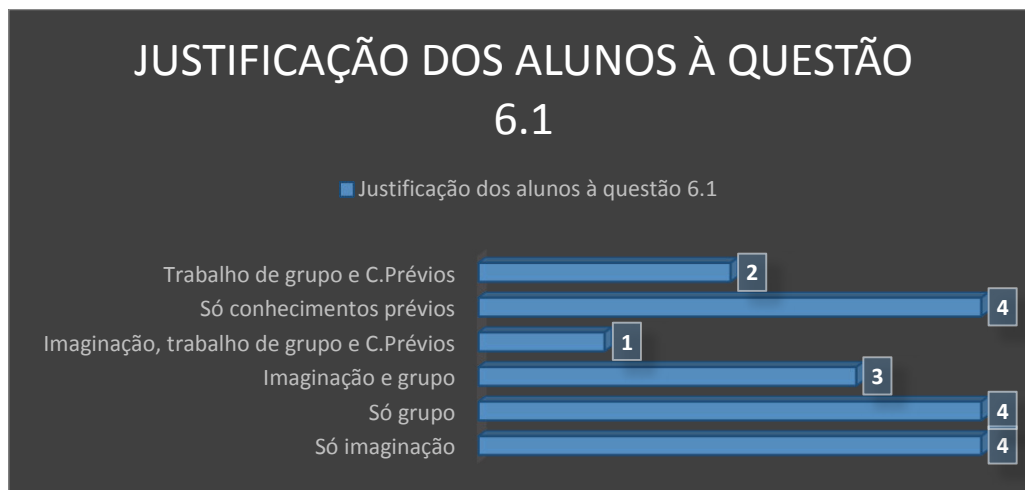
*“Sim, acho importante estudar várias versões da mesma lenda porque aprendi como antigamente algumas pessoas faziam coisas diferentes de agora.” A21*

A questão 6: *“Construir uma versão nova da lenda foi.”* detinha quatro tipos de possibilidades de resposta. Das 24 respostas que apurámos, nenhum aluno definiu como *muito difícil* esta atividade. Quatro alunos revelaram que sentiram que esta atividade foi *difícil*, enquanto 12 alunos acharam *fácil* e 8 alunos acharam *muito fácil*. No complemento da questão era pedido aos discentes que justificassem a sua resposta anterior. Assim sendo, relativamente aos alunos que consideram a atividade fácil ou muito fácil, dividimos as suas respostas em três categorias distintas: boa compreensão da lenda (conhecimentos prévios), valorização do trabalho de grupo e seus ideais e imaginação, sendo que algumas respostas incorporam duas destas categorias. Em contrapartida temos alguns alunos que revelaram dificuldades, sendo que os motivos serão demonstrados em baixo. Três alunos (3) não responderam de forma minimamente assertiva aquilo que era pretendido, e uma aluna revelou um contrassenso na sua resposta: *“Construir uma nova versão da lenda foi fácil porque tivemos algumas dificuldades”* o que torna válidas apenas 20 das 24 respostas totais.

De notar que dois dos alunos que não responderam assertivamente ao que era pedido consideraram esta atividade como difícil. Dois alunos (do total de 20 que responderam de forma correta ao que era pretendido) responderam igualmente que achavam difícil uma vez que: *“Para*

*mim as lendas que fizemos não foi nada fácil porque não conseguimos organizar bem as ideias”*  
e *“Foi um bocadinho difícil porque alguns davam ideias e outros não.”* A10 e A25

As 18 respostas restantes estão organizadas num gráfico apresentado em baixo:



**Figura 9**–Gráfico Justificação dos alunos à questão 6.1 relativamente ao trabalho de grupo

Assim sendo: 4 alunos atentaram no fator da *imaginação* como a forma que facilitou a realização da tarefa, 4 alunos referiram que os *conhecimentos prévios* foram determinantes, outros 4 alunos atentaram no *trabalho de grupo* como o principal mote para a realização da respetiva tarefa de forma correta, 3 alunos referiram a relação de promiscuidade entre o *trabalho de grupo* e a *imaginação*, 2 alunos referiram a consonância entre *trabalho de grupo* e *conhecimentos prévios* e 1 aluno referiu que a sùmula concretizada entre *imaginação, trabalho de grupo* e *conhecimentos prévios* foi fulcral na realização da atividade.

Na questão 7: *“A visita que fizeste à ponte de Ponte da Barca e ao Pelourinho foi...”* de um universo de 24 alunos, um não respondeu, enquanto os demais 23 consideraram esta atividade como *muito importante*. No que é acessório à questão 7.1: “Justifica a tua resposta”, os alunos desenvolveram respostas de diversas índoles e diferentes pontos de vista. De notar que 2 alunos não deram qualquer tipo de resposta, ficando apenas 22 respostas como válidas para o estudo que se segue. Decidimos, portanto, agrupar as suas respostas em quatro categorias distintas, como fica demonstrado na tabela 13.

**Tabela 13-** Categorização das respostas dos alunos à questão 7.1

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Perceção	Respostas nas quais os alunos emitem um determinado sentimento de agrado face à atividade desenvolvida.	1
Aprender/Conhecer	Respostas que demonstram que os alunos aprenderam/conheceram determinados pormenores com esta visita à ponte de Ponte da Barca e ao Pelourinho	13
Testemunho	Respostas em que os alunos consideram a fonte patrimonial um testemunho de evidência histórica (exemplo da referência ao Pelourinho municipal), emitindo por vezes juízos de valor e opinião sobre as fontes patrimoniais visitadas.	8
Total de respostas		22

No total de 22 respostas, 1 aluno demonstrou *perceção* emitindo sentimento de agrado na sua explicação relativamente à visita de estudo: *“Foi muito importante porque gostei da visita dos batizados da meia-noite”* A24. O grosso do universo (ou seja, 13 alunos) justificaram-se através de uma resposta na qual demonstram que aprenderem e conhecerem com esta atividade pedagógica (*aprender/conhecer*), onde podemos atilar respostas como: *“Porque aprendi mais sobre o lugar onde aconteceu os batizados à meia-noite”*, *“Foi muito importante porque aprendemos um pouco mais da nossa terra”* ou *“A visita para mim foi muito importante porque aprendemos coisas novas sobre a ponte de Ponte da Barca.”* A1, A14 e A21

Oito alunos justificaram a sua resposta considerando a fonte patrimonial, um *Testemunho*, uma evidência do passado, emitindo por vezes a sua opinião e juízos de valor. Alguns exemplos disso são: *“Foi muito importante porque foi na ponte de Ponte da Barca que se realizou a lenda dos batizados da meia-noite”* ou *“Fomos à ponte de Ponte da Barca ver a barquinha e também vimos o Rio Lima”*. A7 e A15. *“A visita foi muito importante porque o pelourinho era importante no passado.”* A8.

Em suma, os alunos atribuíram grande significância a esta atividade, demonstrando a pertinência da sistematização das aprendizagens sobre os elementos do património local e a sua valorização enquanto cultura e tradição da sua terra natal, bem como dos elementos que são reais e fazem parte da lenda dos Batizados da meia-noite, na qual se insere o projeto pedagógico.



Na questão 8- “*Quando fores mais velho contarás esta lenda aos teus filhos ou aos teus netos?*” os alunos optaram por apenas duas das quatro opções possíveis. Nenhum aluno escolheu *é indiferente* ou *não vou contar*. Das vinte e quatro respostas que registamos, 9 alunos responderam *talvez* enquanto os restantes 15 responderam *claro que sim*.

A questão 9 reuniu a preferência de todos os alunos relativamente à opção *muito importante*. A pergunta era: “*Estudar e perceber o passado da nossa terra e das nossas tradições é...*”. Regista-se que nenhum dos alunos optou pelas demais 3 opções: *importante*, *pouco importante* ou *nada importante* o que nos permite perceber que um dos objetivos da implementação do projeto foi almejado com sucesso, isto é: a valorização da cultura e das tradições locais.

Relativamente à questão 9.1 que pedia a justificação da questão anterior, resolvemos aglutinar as respostas dos alunos em quatro categorias: *valorização do passado e do património local*, *conhecer/cultural geral*, *sentimento de agrado/sentimento* e *resposta alternativa*. Das 24 respostas apuradas: um aluno não respondeu, ficando assim 23 respostas como válidas para análise. A tabela que se segue compila todos os dados relativos ao que acima foi citado:

**Tabela 14-** Categorização das respostas dos alunos à questão 9.1

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Perceção	Resposta que emite opinião e sentimentos no que concerne ao estudo do passado e à sua importância.	1
Resposta alternativa	Não responde de forma direta à questão, focando noutros aspetos.	1
Conhecer/cultura geral	Respostas que remetem para o conhecimento do passado local, fazendo parte da cultura geral conhecer o passado da sua terra.	12
Passado como memória e identidade local	Respostas que remetem para a valorização do passado e património cultural, através da memória e identidade local.	9
Total de respostas		23

Catalogamos uma *resposta alternativa* na qual a aluna respondeu: *“Porque houve uma lenda que a Francisca contou da minha terra, em Bravães.”* A12, sendo que esta resposta esquivava-se ao que era pretendido, centrando-se noutra pormenor de menor relevo. Outra resposta (também uma) foi classificada como resposta que demonstra *percepção* uma vez que a aluna em causa relaciona sentimentos com a importância de se estudar e conhecer o passado e as tradições de uma dada localidade: *“É muito importante porque aprender lendas do passado é interessante.”* A6

Doze respostas foram inseridas na categoria de *conhecer/cultura geral* visto que os alunos consideram fulcral que se perceba os acontecimentos do passado para aprender e/ou saber mais sobre a sua terra. Aqui, a título de exemplo, obtivemos algumas respostas como: *“É muito importante porque assim posso saber as coisas que aconteceram no nosso passado.”*, *“Aprender o passado da nossa terra é muito importante porque aprendemos como as pessoas tratavam e viviam na nossa terra”* ou *“Para saber sobre a nossa terra e saber coisas do passado da nossa vila.”* A3, A21 e A24

Nove respostas estão integradas na categoria *Passado como memória e identidade local*. Estas incorporam a valorização do passado e património cultural, através da memória e identidade local. Alguns exemplos comprovam isso mesmo: *“Porque devemos valorizar a cultura e as tradições da nossa terra e nunca esquece-las.”*, *“Porque ajuda-me a lembrar o passado de Ponte da Barca”* e *“Porque se não soubermos nada sobre a nossa terra e das tradições, não conhecemos o passado das pessoas que aqui viveram.”* A1, A15 e A22

A questão 10- *“As lendas, mitos e tradição oral permitem conhecer o passado da tua terra ou do teu país? Justifica a tua resposta”*, pretendia averiguar qual o significado que os alunos atribuem ao recurso a lendas, mitos e tradição para a edificação/construção de conhecimento histórico, relativamente ao passado de uma terra ou país. Dos 23 alunos, apenas um aluno não respondeu à questão. Os demais 22 consideraram que o recurso pedagógico a estas ferramentas permitem ter e/ou ganhar percepção sobre o passado de uma terra ou país. As respostas apresentam uma enorme heterogeneidade quanto às justificações dos alunos. Como tal, categorizamos as mesmas em sete (7) grupos diferentes:

**-Preservação da memória:** Aqui estão incluídas as respostas que remetem para a lembrança do passado tendo por base o recurso pedagógico a lendas, mitos e tradição oral. Três alunos remeteram as suas respostas para esta categoria:

*“Permitem, porque nos ensinam as coisas do passado da nossa terra e país, e é muito importante lembrar a cultura e as nossas tradições.” A1*

*“Permitem, porque quando são lendas, mitos ou tradição oral sobre a nossa terra ou sobre o nosso país estamos a estudar a cultura e as tradições. É muito importante nunca nos esquecermos daquilo que faz parte da terra em que vivemos.” A10*

*“As lendas, mitos e tradição oral permitem conhecer o passado da minha terra e país, para nos lembrarmos sempre e depois quando formos tios, pais ou avós contarmos.” A25*

**-Conhecimento sobre o passado:** Esta categoria compilou 16 respostas. Os alunos remetem para a importância destes instrumentos pedagógicos para perceber e conhecer o passado. De certa forma, os alunos repetem as informações facultadas na pergunta, sem expandirem o seu raciocínio ou opinião, alicerçando de forma muito sucinta alguns conhecimentos prévios. Alguns exemplos disso:

*“Permitem, porque nos ajudam a conhecer o passado, as tradições e a cultura da vila em que vivemos, ou do nosso país.” A2*

*“Permitem, porque ficamos a saber mais sobre a nossa terra ou país e a cultura da terra e as nossas tradições.” A17*

*“Sim, as lendas, os mitos e a tradição oral, permitem conhecer o passado da minha terra porque as lendas falam do que aconteceu no passado. O mito permite conhecer só um pouco sobre a nossa terra e a tradição oral permite conhecer e transmitir de boca em boca aquilo que se fez e que faz parte da cultura e das tradições de Ponte da Barca.” A4*

**-Conhecimento e transmissão:** Esta resposta demonstra a importância em conhecer e perceber o passado, bem como em transmitir esses conhecimentos no presente e no futuro. Obtivemos apenas uma resposta deste tipo.

*“Sim, porque aprendemos e depois contamos. Podemos espalhar essa lenda e a lenda pode ficar famosa. As bibliotecas podem fazer livros sobre essa lenda.” A11*

**-Identidade:** Os alunos relacionam a relevância da perceção e estudo do passado, referindo ainda que é nossa dever preservar e valorizar a cultura da nossa localidade, uma vez que isso faz parte de nós, isto é, da nossa identidade e da nossa vida (exemplo da relação entre passado, presente e futuro). Aqui conseguimos articular duas respostas:

*“Sim, permitem. Houve uma lenda da minha terra que era o carteiro de Bravães e eu gostei muito de ouvi-la. Os acontecimentos do passado da nossa terra são também parte de nós. As lendas, mitos e tradição oral permitem estudar exatamente a mesma coisa.” A12*

*“Sim, porque se não souber nada sobre o passado da minha terra e do meu país não sei nada sobre o meu futuro.” A22*

**-Valorização da cultura:** Registamos aqui uma resposta de valorização da cultura, em que o aluno atribui significado à lenda em estudo para a perceção e valorização do património.

*“As lendas foram muito importante para mim e para os meus colegas porque aprendemos todas as coisas sobre a ponte, o pelourinho e o mercado. Permitem saber e valorizar a nossa cultura.” A24*

#### **5.1.1. Conclusão do Projeto de Intervenção no 1ºCiclo do Ensino Básico**

Após a análise de dados apresentada urge realizar uma discussão global mais detalhada sobre os mesmos. Relativamente ao Estudo do Meio não existem metas curriculares apenas o Programa que data de 1991, e este projeto centrou-se na temática do património cultural e do passado local, partir do recurso às ferramentas didáticas das lendas, e tradição oral. Mas se nos ativermos ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Maio de 2015) refere como fatores proeminentes e a alcançar por parte dos alunos: interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas e interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade. Trata-se por isso de um projeto integrador, que aglomera domínios do saber da área de Estudo do Meio, da Língua Portuguesa e das Expressões Plásticas, permitiram desenvolver nestes alunos aprendizagens ativas e enriquecedoras resultantes da implementação deste projeto.

Como já foi referido, o objetivo deste estudo no 1ºCEB é perceber o modo como os alunos desenvolvem o seu conhecimento histórico a partir da utilização de lendas e tradição oral como recursos pedagógicos. Verificámos durante a ficha de levantamento de conceções prévias que os alunos não conheciam estas definições e que estes diferentes géneros textuais são pouco trabalhados nos currículos atuais dada a estranheza que causaram no seio da turma. Para além disto, os alunos não conseguiram descortinar o ditado popular *“Quem conta um conto acrescenta um ponto”*, tendo o mesmo de ser esmiuçado diversas vezes durante as sete sessões de modo a

que os alunos pudessem perceber o caráter variável da transmissão oral. Corroborámos que as definições e características específicas de cada um destes recursos pedagógicos causou dificuldades aos nossos alunos, existindo muitas vezes confusão entre lenda e mito, sobretudo no caráter real e ficcional e no tipo de personagens vigentes em cada um, pelo que a segunda sessão foi fulcral para o desenrolar produtivo do projeto uma vez que foram exploradas as definições e as particularidades de ambos.

Um dos objetivos primordiais da implementação do projeto passava por perceber de que forma os alunos confrontam versões convergentes e/ou divergentes da mesma lenda. Inicialmente os alunos revelaram dificuldades em estabelecer comparações entre a versão A e B da lenda referindo até que se tratavam de lendas diferentes, contudo, a opção metodológica de exploração e completamento de um grelha de comparação entre as duas versões versou-se como um fator de enorme relevo no processo de comparação e confronto das duas versões. Ficou igualmente comprovado sobretudo na execução da tarefa relativa à ilustração de um momento marcante da lenda, que os alunos se afeiçoaram mais à versão A da lenda, uma vez que esta era mais pormenorizada e menos rebuscada em termos de organização textual e de vocabulário. A maioria dos alunos retratou nas suas ilustrações momentos da versão A da lenda, como são exemplos as referências às personagens: “Maria da Esperança” ou “Abraão”, ou até mesmo ao momento do ritual/batizado na Igreja Matriz ou no centro da ponte.

Com base nas narrativas produzidas pelos alunos em grupos de trabalho, é perceptível que os alunos se basearam muito nas duas versões da Lenda dos Batizados da Meia-noite, sobretudo na versão A, para a construção da nova narrativa. Denota-se, contudo, que estes ficaram demasiado “presos” às ferramentas que lhes foram fornecidas e que a imaginação ficou aquém daquilo que poderia ser de especular. Ainda relativamente às construções de narrativas dos alunos, também é possível observar que eles tendem a lembrar-se melhor dos elementos centrais que estão presentes na narrativa ficcional, neste caso, a aparição de animais na ponte de Ponte da Barca durante o ritual do batizado e que levam ao cancelamento do mesmo, do que outros acontecimentos igualmente importantes, como a forma como é escolhido o padrinho da criança ou o motivo que leva a que estas mulheres se desloquem à ponte.

Pode ainda referenciar-se que, apesar de os alunos terem ideias vagas e, por vezes, menos válidas ou pouco corretas, se denota que os mesmos são extremamente hábeis na construção e organização do seu conhecimento histórico em forma de narrativa a partir da narrativa lendária e

das fontes fornecidas. Concomitantemente, o exercício escrito relativo à visita de estudo, demonstrou que os alunos muitas das vezes se limitam a fazer uma descrição/enumeração daquilo que visualizaram, sem, no entanto, emitir juízos de valor ou uma opinião de carácter próprio e/ou construtivo. Percebe-se que de facto, a escrita é um meio privilegiado para os alunos mostrarem o que sabem e também o que não sabem sobre determinados assuntos ligados à História. O facto de alguns alunos não conseguirem dominar por completo o processo de leitura e de escrita prejudicou a realização de algumas tarefas de papel e lápis. Esta dificuldade era notória quando, na realização das mais diversas atividades, alguns alunos terminavam a tarefa muito mais cedo do que outros. Perante este facto necessitámos de planificar breves atividades de consolidação para os discentes com mais facilidade na realização das tarefas, de modo a podermos prestar auxílio aos restantes alunos. Contudo, ressaltámos o facto de os alunos nestas idades estabelecerem inferências e respostas (des)formatadas, o que não acontece, tal como veremos, adiante, no 2ºCEB.

No que diz respeito à aplicação da ficha de metacognição denota-se que os alunos atribuem grande significado aos recursos pedagógicos implementadas e que consideram as lendas, mitos e tradição oral muito importantes para a construção do conhecimento histórico e para a valorização e aprendizagem de conteúdos relacionados com a história local, considerando-as facilitadores do processo de aprendizagem da história local, por mais facilmente compreenderem a informação nelas veiculadas.

## **5.2. Análise e discussão dos dados do 2ºCiclo**

A análise dos dados recolhidos no 2º ciclo dizem respeito a uma turma do 5º ano, composta por 30 alunos, mas apenas com 27 em sala de aula, uma vez que uma aluna foi transferida de escola durante o nosso período de observação neste contexto, e dois alunos se encontram na Unidade de alunos com NEE. Neste ciclo de ensino, a par do projeto que levámos a cabo, lecionámos o tema “Portugal nos séculos XV e XVI” presente no programa de História e Geografia do 5º ano de escolaridade, que estava previsto na planificação anual da disciplina, emanada do agrupamento. De realçar que trabalhámos dois subtópicos do tema globalizador: “Os efeitos da expansão marítima” e “A influência da expansão marítima na ciência, na literatura e na arte”. As três sessões lecionadas relativas ao projeto relacionaram-se com o panorama da literatura e das ciências no período pós-descobrimientos, que possibilitaram a aplicação de mitos, lendas e tradição oral como recursos didáticos para o ensino de História.

Deste modo, todas as atividades que alvitramos, relacionadas com o contributo dos mitos e lendas no processo de construção de conhecimento histórico, estavam subordinadas ao tema em questão. Lecionámos ainda outras temáticas para além das relacionadas com o projeto, nomeadamente a escravatura, o processo de aculturação e/ou o estilo manuelino.

Neste ciclo de ensino, tal como no Primeiro Ciclo, a organização dos dados e análise dos dados será apresentada e discutida pela ordem sequencial de implementação das diversas atividades. No contexto deste projeto, optámos por relacionar a história local com a nacional nas temáticas a explorar dos conteúdos programáticos. Por isso mesmo resolvemos em consonância entre todas as partes envolvidas explorar a lenda do Caramuru, uma personalidade de Viana do Castelo, bem como explorar o mito presente em “Os Lusíadas” de Luís Vaz de Camões, concretamente na figura de “O Adamastor.”

### **Sessão 1: Levantamento de concepções prévias e Exploração da Lenda do Caramuru – Processo de aculturação dos marinheiros portugueses em territórios do Brasil**

Esta foi a primeira sessão implementada em torno do projeto na PES no contexto de 2ºciclo. Num primeiro momento foram exploradas imagens e fontes através de um suporte PowerPoint. De notar que as temáticas programáticas a serem exploradas durante a implementação do projeto em torno do uso de lendas e mitos correspondem aos conteúdos do programa: “A influência da expansão marítima nas ciências”, alicerçando ainda o processo de aculturação do qual os índios foram alvo. Os objetivos desta sessão visava que os alunos deveriam

associar as viagens de exploração e comércio dos portugueses ao desenvolvimento das ciências, bem como conhecer os desenvolvimentos na Geografia, Cartografia, Astronomia, Zoologia, Botânica e Medicina, resultantes do processo das Descobertas.

De modo a estabelecer ligação entre os conteúdos programáticos visadas nas metas curriculares e aquilo que havíamos predisposto para a sessão, ou seja, a exploração da Lenda do Caramuru, optámos por explorar imagens sobre os índios e sobre o seu modo de vida, bem como explorámos também a Carta do Achamento do Brasil de Pero Vaz de Caminha. Só depois partimos para a exploração da definição do termo “lenda” e das ferramentas planificadas para as temáticas relativas ao projeto.

De modo a explorar o processo de aculturação dos índios, utilizámos como recurso pedagógica a Lenda do Caramuru, tendo como objetivo despoletar o debate em grande grupo sobre esta temática. A lenda do Caramuru é uma narrativa que retrata a vida de uma ilustre personagem, que dizem ser vianense, que passou grande parte da sua vida em contato direto com os índios brasileiros e que permite compreender o processo de aculturação entre portugueses e índios do Brasil aquando da chegada dos portugueses a este território no séc. XVI.

Num primeiro momento da sessão foi realizado oralmente o levantamento das ideias prévias dos alunos em relação ao conceito de lenda. Este momento foi dividido em “submomentos”. No primeiro, os alunos, oralmente e em grande grupo, tentaram definir lenda. No segundo momento, a turma fez a sua própria definição de “lenda”, sendo que esta foi escrita no quadro e posteriormente transcrita nos cadernos diários. As lendas do mar tenebroso serviram como mote para este levantamento de ideias prévias dos alunos, ainda com base no dispositivo PowerPoint e em grande grupo, de modo a despoletar uma discussão/debate, tal como é apresentado em baixo:

Eu: *“O que é uma lenda? Há muitas lendas históricas, de várias épocas da História de Portugal. (...) Lembram-se de alguma lenda histórica?”*

Alunos: *“Sim. Conhecemos a lenda do Milagre das Rosas e a lenda das Lagoas dos Açores. (alguns exemplos) ”*

Eu: *“E quanto ao conceito de lenda? Quem sabe explicar?”*

Alunos: *“Uma lenda é uma história que pode conter um pouco de verdade e um pouco de imaginário.”*

Eu: *“Muito bem. Vejo que já têm noção do conceito de lenda. Conhecem alguma lenda local (aqui de Ponte da Barca)? Ou alguma lenda nacional?”*



Alunos: *“Sim. Conhecemos a lenda dos batizados da meia-noite ou por exemplo a lenda de Ourique.”*

No contexto do 2º ciclo optámos por não realizar um exercício escrito relativamente ao levantamento das ideias prévias, uma vez que a calendarização e planificação das sessões não permitia que fossem realizadas mais sessões, bem como considerámos que esta atividade seria mais rica e dispar (até pela faixa etária dos alunos) se fosse realizada com base na oralidade e na troca de opiniões.

Em suma, concluímos que os alunos apresentam *ideias aproximadas* e/ou *válidas* relativamente ao conceito de lenda. Foram ainda utilizadas como recurso pedagógico as *“Lendas do Mar Tenebroso”* que serviram como excelente método para atentar no carácter ficcional versus real das lendas relativamente ao projeto, e demonstrar o papel das lendas históricas da época para vangloriar os feitos dos portugueses durante o período de expansão marítima. Como tal, os alunos foram interpelados com questões geradoras:

Eu: *“A que se referem as lendas do Mar Tenebroso? (...) Que relação existe entre as lendas do Mar Tenebroso e as viagens dos portugueses?”*

De um modo geral, todos os alunos conseguiram entender as viagens dos portugueses como algo grandioso e que era tido como “impossível” durante os séculos antecedentes ao séc.XV, pois nunca ninguém havia chegado por mar à Índia ou “descoberto” o Brasil. É também de reter que os alunos atentaram no carácter ficcional e no carácter real deste tipo de texto, tal como é referido no capítulo II, através de uma citação de Carlos Reis e Ana Lopes (1998: 216).

Assim num segundo momento e logo após ter sido feito o levantamento das ideias prévias, pretendeu-se facultar aos alunos um momento de exploração de fontes diversas e com perspetivas diferentes, que permitem analisar a plausibilidade histórica da lenda do Caramuru, personalidade que teve um papel importante na história de dois países: Portugal e Brasil.

No último momento da sessão foi explorada com os alunos a Lenda do Caramuru. Com base num trecho de texto, e de modo a aferir as interpretações dos alunos sobre o mesmo são colocadas duas questões:

Eu: *“Com base no título, alguém conhece esta Lenda ou esta personagem?”. “De que achas que poderá falar a lenda?”*

Alunos: *“Não conhecemos a lenda nem a personagem. E pelo nome da personagem não é fácil perceber do que fala a lenda.”*

De seguida a lenda foi lida em voz alta em grande grupo. Foram dissipadas quaisquer dúvidas que pudessem advir do processo de leitura, esclarecendo-se a terminologia desconhecida. Oralmente e em debate procedeu-se à identificação dos principais traços do Caramuru, bem como à discussão da sua importância em solo brasileiro. Para despoletar o conhecimento inferencial dos alunos são novamente colocadas perguntas:

Eu: *“A que se deve o nome “Caramuru” atribuído a esta personagem? e “Porque terá sido poupado Caramuru?”*

Alunos: *“Ele chama-se Caramuru porque foi poupado pelos índios por ser muito magro. Ah e há outra versão que diz que ele disparou uma arma de fogo que assustou os índios e os deixou com respeito dele!”*

No domínio da história local, foi explorada uma imagem da estátua de Caramuru (situada em Viana do Castelo, na Praça da República) e foi novamente colocada uma questão: Eu: *“Qual terá sido a importância da ligação entre Viana do Castelo e o Brasil, e vice-versa?”*

Alunos: *“A partilha de conhecimentos. O Caramuru levava para lá produtos e conhecimentos e trazia de lá novas formas de fazer as coisas e novos conhecimentos.”*

Por fim, foi realizada uma tarefa escrita (ficha de trabalho) sobre a Lenda em estudo que permitiu apurar as inferências e aprendizagens levadas a cabo pelos alunos, numa atividade individual. Uma vez que a sessão de noventa minutos se revelou curta para concretizar tudo o que tinha sido planificado, ficou estipulado que os alunos terminariam a tarefa em casa e entregariam a ficha na semana seguinte. Dos 27 alunos apenas 19 entregaram a ficha resolvida, o que permite concluir da dificuldade em avaliar trabalho que tenha sido completada a sua tarefa em trabalho de casa.

## **Análise qualitativa das respostas dos alunos à Ficha de Trabalho sobre a Lenda do Caramuru**

Esta atividade pretendia aferir a capacidade de os alunos trabalharem em atividades de papel e lápis, após uma exploração didática da lenda do Caramuru.

As primeiras quatro perguntas eram de resposta curta e direta, para facilitar a leitura da fonte escrita facultada aos alunos, através de recolha da informação facilmente identificada a partir da fonte. As demais questões detinham um carácter inferencial, indutivo e dedutivo, e de mobilização de conhecimentos prévios sobre a temática estudada.

Na primeira questão da ficha de trabalho *“Qual o motivo pelo qual o Caramuru entrou na história portuguesa?”*, quase todos os alunos (de um total de 19) conseguiram alegar que isso se prendia ao facto de Caramuru ter passado muito tempo da sua vida entre os índios e ter facilitado o contacto dos primeiros administradores e missionários portugueses em solo brasileiro. Poucos foram os alunos que não conseguiram associar o motivo à resposta, referindo a importância dos Descobrimentos ou o porquê de Caramuru ter sido poupado pelos tupinambás, algo que embora não seja de todo incorreto, não era o pretendido nesta resposta.

Na segunda questão *“Onde e por quem foi encontrado Caramuru?”*, todos os alunos conseguem associar que esta personalidade foi encontrada pelos tupinambás em solo brasileiro. Alguns alunos apresentam respostas sucintas e completas, referindo até que foi encontrado na Baía de Todos os Santos pela Expedição de Martim Afonso de Sousa, e o ano em que isso ocorreu (1531), enquanto outros atestam apenas um dos fatores, e por vezes de forma bastante incompleta.

Na terceira questão *“Segundo relatos da época, há quantos anos vivia Caramuru entre os índios?”*, todos os alunos conseguiram retirar do texto de apoio as informações necessárias e referir que Caramuru vivia entre os índios há 22 anos. Contudo, esta era a questão mais simples e direta da ficha, o que nos leva a crer que os alunos não tiveram qualquer tipo de dificuldade em responder corretamente.

Na quarta questão *“O que aconteceu aos oito companheiros que com ele alcançaram as praias na costa brasileira?”*, tal como na questão anterior, todos os alunos responderam de forma correta, evidenciando que os companheiros de Caramuru foram mortos e/ou devorados pelos tupinambás. Esta era igualmente uma questão de resposta simples e direta.

Na quinta questão *“Confrontando as duas versões lendárias explica porque é que o Caramuru terá sido poupado.”*, A maioria dos alunos referiu os aspetos pertinentes. Referiram que esta personalidade era magra e por isso não terá apetecido aos canibais, bem como que Caramuru terá metido medo aos tupinambás ao disparar uma arma de fogo, fazendo-se assim respeitar. Pese embora a maioria das respostas tenham sido assertivas, apurámos também respostas de carácter vazio e que revelam alguma displicência da parte dos alunos:

*“Porque ele foi muito importante.” A5*

*“Porque terá dito que vinha em Paz e que vinha fazer parte da tribo deles.” A23*

*“O Caramuru terá sido poupado porque o chamavam de filho do trovão.” A18.*

Contudo, verificou-se na maior parte dos casos, precisão e capacidade de síntese nas respostas dos alunos, sendo que estes conseguiram atender às duas versões lendárias da personagem em causa quanto ao facto de a mesma ter sido poupada pela tribo de índios brasileiros.

Na sexta questão *“Porque foi chamado de (Caramuru)?”*, os alunos variaram um pouco as suas respostas. A grande maioria do universo de respostas prova que os alunos incidiram apenas numa das versões da lenda que apresenta esta justificação para o nome que lhe foi atribuído pelos indígenas, referiu que o:

*“Caramuru teve esse nome porque ele terá utilizado uma arma de fogo para afugentar os índios, pelos que (filho do trovão) terá sido o significado para tal apelido.” A1.*

Outros alunos referiram o facto de ele ter sido encontrado como se de uma lampreia se tratasse apresentando contributos das duas versões da lenda:

*“Quanto ao nome, existem também duas versões lendárias diferentes. A primeira afirma que Diogo fora encontrado pelos indígenas no meio de pedras e algas da praia, como se fosse uma lampreia. A segunda afirma que este terá utilizado uma arma de fogo para afugentar os índios e que (filho do trovão) terá sido o significado para tal atitude.” A7.*

Considerámos esta como a resposta mais completa de todas. De notar que de um total de dezanove respostas, dezassete apresentam rigor e emitem todas as informações pertinentes. Alguns alunos deram respostas vagas, mas que incorporam interpretações adequadas mas muito genéricas, tais como:

*“Porque é o criador da brasilidade.” A5, ou “O Diogo Álvares Correia foi chamado Caramuru por causa dos tupinambás.” A18.*

Na sétima questão *“Qual foi a relação estabelecida entre Viana do Castelo e o Brasil?”*, obtivemos respostas diretas e concludentes. Uma boa parte dos alunos (10 alunos) referiram que esta *“Foi uma relação muito rica e recíproca.”*, Sendo esta uma resposta de caráter inferencial mas *vaga*. Obtivemos uma resposta cópia- cola limitando-se o aluno a reproduzir textualmente a informação das fontes:

*“Ele nasceu em Viana do Castelo e naufragou na costa brasileira.” A5.*

Cinco das respostas foram consideradas como *ideias válidas desenvolvidas*, tal como se verifica nos dois exemplos apresentados em baixo:

*“A relação entre Viana e o Brasil foi muito rica e recíproca. O Brasil atraiu muitos vianenses que levaram os seus conhecimentos e vontade empreendedora e trouxeram riquezas e novos imaginários, contribuindo para o enriquecimento de ambas as terras.” A9, A15, A21 e A23*

*“A relação estabelecida entre Viana e o Brasil foi muito rica e recíproca. O Brasil atraiu muitos vianenses que com eles trouxeram muitos conhecimentos e novas culturas.” A20*

Ainda nesta questão, catalogámos três respostas como *ideias válidas contextualizadas* uma vez que os alunos referiram outros pormenores importantes e inferenciais, isto é, fornecendo dados que não se encontravam nos materiais que estes haviam explorado:

*“A relação estabelecida entre Viana do Castelo e o Brasil foi o enriquecimento de ambas as terras.” A19*

*“A relação entre Viana do Castelo e o Brasil era boa porque permitiu o comércio entre Viana e o Brasil.” A26*

*“Foi uma relação de partilha de conhecimentos e de respeito entre culturas.” A27*

Na oitava questão *“É possível encontrar vestígios brasileiros na cidade de Viana do Castelo? Justifica.”*, Houve alguma heterogeneidade no que diz respeito às respostas. De um universo de dezanove alunos, houve uma aluna a não responder a esta questão. Nas restantes dezoito respostas, fica demonstrado o diferente teor nas respostas dos alunos com níveis de cognição diferenciados que indicam várias evidências patrimoniais da relação de Viana do Castelo com o Brasil.

*“Sim, no museu de Artes na Capela de S. Francisco Xavier em Perre.” A20*

*“É possível encontrar vestígios brasileiros em Viana do Castelo porque os indianos da Índia evangelizados aparecem representados como brasileiros.” A30*

A maioria dos alunos conseguiu identificar os principais traços e marcos de brasilidade na cidade de Viana do Castelo de evidência histórica em várias fontes patrimoniais: nos painéis de azulejos no Museu das Artes Decorativas e na Capela de São Francisco Xavier em Perre, assim como a escultura do Caramuru na Praça da República:

*“As representações de índios nos azulejos da casa onde hoje há o Museu de Artes e Arqueologia e na Capela de São Francisco Xavier, em Perre, onde os indianos da Índia evangelizados por aquele santo estão representados como brasileiros.” A9*

*O único vestígio é uma estátua de Caramuru e Paraguaçu.” A2*

No entanto, existem respostas de índole tautológica:

*“Sim, porque no texto diz que deixou várias marcas.” A22*

*“Sim, porque isso está dito no texto.” A26*

Um dos alunos simplesmente reproduz a informação do texto, limitando-se a copiar e colar a informação:

*“Sim, é possível ... através da capacidade de relacionamento e respeito pelas outras culturas, da exploração e do comércio das enormes potencialidades do solo brasileiro, na construção de cidades com os seus equipamentos públicos, foi importante para a administração do território brasileiro, bem como deixou marcas permanentes na cidade de Viana do Castelo.” A15*

Na nona e última questão desta atividade *“Com base na exploração da lenda do Caramuru e nos teus conhecimentos sobre os descobrimentos portugueses e os efeitos da expansão marítima portuguesa, explica por palavras tuas, qual a importância desta personalidade (Caramuru) em solo brasileiro.”*, Obtivemos dezoito respostas válidas uma vez que um dos alunos não prestou qualquer tipo de resposta. Classificámos estas mesmas respostas na tabela 15.

**Tabela 15-** Categorização das respostas dos alunos à questão 9

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Não responde</b>	Ausência de resposta	1
<b>Ideia tautológica</b>	Respostas que se limitam a repetir a pergunta ou a copiar palavras ou pequenos segmentos dos documentos.	3
<b>Ideia alternativa</b>	Resposta constituída por um relato alternativo, ou seja, sem responder aquilo que é pretendido.	3
<b>Ideia vaga</b>	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação ou que apenas transporta informação transmitida anteriormente.	8
<b>Ideia válida aproximada</b>	Respostas constituídas por uma ideia válida, mas pouco desenvolvida, aproximada ao contexto (apresentam alguns dos traços da importância do Caramuru em solo brasileiro).	3
<b>Ideia válida desenvolvida</b>	Respostas em que os alunos integram conhecimentos prévios, procedendo a uma explicação plausível e contextualizada da importância da personalidade do Caramuru em solo brasileiro.	1
<b>Total</b>		19

Relativamente à categoria de *ideia tautológica* esta caracteriza-se pelas respostas dos alunos que se limitam a repetir uma ideia, por vezes utilizando palavras diferentes, mas dotando as respostas de informações que estão presentes ou nos documentos/ferramentas de trabalho, ou até mesmo no próprio enunciado da questão. Portanto, são respostas que nada acrescentam ao que já é tido como um conhecimento. Veja-se o exemplo:

*“Caramuru foi importante por passar a vida entre os índios e facilitar o contacto com os primeiros administradores e missionários portugueses.” A1*

Uma vez que algumas respostas apresentam um carácter um pouco à margem daquilo que seria expeculável e/ou pretendido, resolvemos classificá-las como *ideias alternativas*. Este tipo de respostas caracteriza-se por uma fuga àquilo que o enunciado pretende ver respondido:

*“Os brasileiros-vianenses tinham respeito pelas culturas vianenses, tinham exploração, comércio com os portugueses e potencializavam o solo brasileiro.” A18*

No que concerne à categoria de *ideia vaga*, considerámos oito respostas. Isto porque as mesmas demonstram um relato extremamente insuficiente sobre a importância do Caramuru em solo brasileiro, pese embora, já apresentem um ou outro aspeto pertinente/s:

*“Caramuru era importante no Brasil porque ele ao estar no Brasil ganhava a confiança desse povo e facilitava o comércio.” A26*

*“Caramuru foi importante porque tornou melhores as relações entre os colonos e os índios, já que as suas filhas se casaram todas com exploradores e deram origem a famílias importantes do Brasil.” A27*

No que alude à categoria de ideia válida aproximada considerámos três respostas. Registe-se que estas são respostas pautadas por ideias válidas mas ainda pouco desenvolvidas. Contudo, encontram-se aqui respostas bastante dotadas:

*“O Caramuru foi importante no Brasil por causa de ele ter casado com uma índia brasileira. Daí surgiram famílias baianas e Caramuru teve 4 filhas que deram origem à miscigenação destes dois povos. Ele atraiu vários vianenses para o Brasil e a partir dessa altura começaram a se chamar de brasileiros-vianenses.” A6*

*“Caramuru foi importante no solo brasileiro porque atraiu os vianenses a levarem os seus conhecimentos e vontade empreendedora. Também trouxe riquezas e novos conhecimentos que enriqueceram as duas terras. Ajudou na exploração e também no comércio.” A24*

Por fim, elegemos uma resposta como ideia válida desenvolvida, uma vez que se trata de uma resposta na qual o aluno integra conhecimentos prévios, explicitando de forma mais clara a importância da personalidade do Caramuru em solo brasileiro:

*“No primeiro século da colonização brasileira surgiram diversas figuras que adquiriram uma qualidade mais ou menos lendária devido ao longo contacto com a terra inexplorada e os seus habitantes. E a lenda do Caramuru foi uma dessas personagens marcantes na história de Portugal e do Brasil. Uma personagem que em busca de riquezas além-mar, levou para o Brasil todo o conhecimento, cultura, produtos, artesanato, todos produzidos em Portugal. Como também devolveu ao nosso país todas as suas descobertas e conhecimentos adquiridos no Brasil, para enriquecer Portugal.” A21*

No cômputo geral, obtivemos uma mescla de respostas diversificadas, em que se verificam diferentes estágios de desenvolvimento de cognição histórica. Alguns alunos apenas retiram algumas informações dos materiais (fontes escritas e iconográficas) que lhes são fornecidas, outros alunos apresentam ideias extremamente alternativas, fugindo àquilo que se pretende ver respondido. Outros alunos apresentam ideias válidas e próximas daquilo que é pretendido. A resposta mais completa demonstra algum conhecimento inferencial e prévio por parte do aluno, propondo-se o mesmo a ir para além do óbvio e do que lhe havia sido fornecido ou explorado durante a sessão de trabalho.



## **Sessão 2: Questionário em grupos de trabalho sobre as estrofes 39 e 40 de “Os Lusíadas” – obra de Luís Vaz de Camões – A influência da expansão marítima na literatura**

Nesta sessão (segunda do projeto) facultámos aos alunos a possibilidade de explorarem duas estrofes da epopeia portuguesa “Os Lusíadas”. Uma vez que esta obra se insere nos conteúdos programáticos referentes à “Influência da expansão marítima na literatura” optámos por numa primeira instância enquadrar e situar os alunos quanto à personalidade que redigiu esta obra (através de um PowerPoint), para numa segunda fase nos centrarmos na exploração e análise das estrofes 39 e 40 que retratam a tentativa de passagem pelo cabo das Tormentas e o aparecimento da figura mitológica “O Adamastor”, bem como de um azulejo que retrata esta personalidade.

Uma vez que não tinham sido levantadas qualquer tipo de ideias prévias sobre a definição de mito, optámos por realizar esta atividade novamente oralmente e em grande grupo, de modo a perceber que ideias apresentam os alunos sobre este conceito e de que forma poderíamos abordar o mesmo, atendendo às suas necessidades e dificuldades. Como tal, coloquei algumas questões aos alunos:

*Eu: “O que entendem por mito? Sabem definir este termo?”*

*Aluno: “Mais ou menos. Sei que é um pouco diferente da lenda porque exagera muito a realidade.”*

*Eu: “Sim, essa é uma das particularidades do mito. Alguém consegue dizer mais alguma/s diferença/s?”*

*Outro aluno: “Sim. No mito as personagens são reais, e na lenda não.”*

*Eu: “Olha que na lenda as personagens também podem ser ou ter sido verdadeiras, embora muitas das vezes sejam inventadas. Porque será que nos mitos, as personagens são comparadas a figuras mitológicas como deuses ou heróis?”*

*Alunos: “As personagens são comparadas a figuras mitológicas como deuses ou heróis porque ao serem comparadas a essas pessoas mostra as coisas enormes e com muito valor que fizeram.”*

*Eu: “Então e para concluirmos, quais as principais diferenças entre lenda e mito?”*

*Alunos: “As personagens que no mito são pessoas que existiram de verdade e na lenda por vezes são inventadas. Na lenda há mais realidade, e no mito há um maior exagero das coisas, onde são criadas figuras cheias de poder, com muito mais poder do que alguém pode ter.”*

Em suma, pudemos perceber que os alunos conseguem estabelecer os paralelismos entre o mito e a lenda, apresentado concepções alternativas quando fazem o paralelismo entre estes dois géneros literários, considerando que as personagens míticas são reais e as das lendas nem

sempre o são, o que não corresponde ao correto. Para além do mais, percebem o exagero da realidade que existe em ambos, identificando o recurso a heróis ou deuses no segundo, como um enorme exagero dos feitos que alguém conseguiu.

### **Questão 1: Que episódio é retratado nas estrofes que leste?**

Esta questão visava aferir qual o episódio que os alunos entendiam ocorrer durante as duas estrofes que foram exploradas previamente. Assim sendo obtivemos alguma discrepância nas respostas que recolhemos. Decidimos agrupá-las em três grupos diferentes, tal como apresentado em baixo. Registe-se que esta atividade foi realizada por nove grupos de trabalho, dos quais oito trios e um em par visto que dos vinte e sete alunos (universo total) faltou apenas um.

**Tabela 16-** Categorização das respostas dos alunos à 1ª Questão

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Inferência vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação.	4
Inferência genérica	Respostas constituídas por um relato que embora se caracterize por ser vago, demonstra já algum tipo de informação recolhida da fonte.	3
Inferência detalhada	Respostas constituídas por um relato detalhado e contextualizado.	2
Total de respostas		9

Como demonstrado na tabela apresentada em cima, agrupámos 4 respostas na categoria de *inferência vaga*, uma vez que estas se apresentam pouco desenvoltas e com pouca explicitação:

*“O medo que tinham do Adamastor e do seu rosto.” Grupo 1*

*“Nas estrofes que lemos fala do monstro marinho.” Grupo 8*

Depois, resolvemos selecionar 3 respostas na categoria de *inferência genérica*, visto que embora apresentem um relato vago, apresentam já e de certa forma informação recolhida da fonte. Como tal:

*“O episódio retratado na estrofe que lemos foi o Adamastor aparecer aos marinheiros.” Grupo 2*

*“Um monstro marinho que apareceu a todos os navegadores e todos têm medo dele.” Grupo 5*

*“Quem aparece é o Adamastor aos tripulantes portugueses.” Grupo 9*

Por fim, conseguimos agrupar 2 respostas na categoria de *inferência detalhada e contextualizada*. Estas são as duas respostas mais completas de um total de nove. Isto porque são constituídas por um relato detalhado e cuidado, onde são apresentadas todas as ideias-chave que a pergunta veicula:

*“O episódio que é retratado nas estrofes que lemos foi a tentativa de passagem do Cabo da Boa Esperança e o aparecimento do Adamastor.” Grupo 3*

*“O episódio retratado na estrofe é o monstro marinho Adamastor a aparecer quando os portugueses tentam dobrar o Cabo da Boa Esperança.” Grupo 4*

## **Questão 2: Qual a simbologia histórica da personagem mítica, “O Adamastor”?**

Na questão número 2, desejava-se perceber a simbologia histórica que os alunos atribuíam à personagem “O Adamastor”. Assim sendo, resolvemos agrupar as respostas dos alunos em três categorias heterogêneas: *inferência vaga*, *inferência aproximada* e *inferência detalhada*.

No primeiro grupo (*inferência vaga*) obtivemos três respostas. Este tipo de inferência é composto por respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação.

*“A simbologia histórica da personagem mítica O Adamastor é que os marinheiros tinham medo de atravessar o Cabo da Boa Esperança, até à Índia.” Grupo 2*

No segundo grupo (*inferência aproximada*) obtivemos quatro respostas, sendo elas respostas compostas por um relato aproximado e que foca em algumas das ideias principais que a resposta deve veicular:

*“Simbolizava o medo dos tripulantes portugueses. Quando passaram o Cabo das Tormentas, os tripulantes deixaram de ter medo e descobriram o caminho marítimo para a Índia.” Grupo 9*

No terceiro e último grupo (*inferência detalhada*) obtivemos duas respostas. Estas foram compostas por um relato detalhado e que demonstra um registo cuidado de levantamento de todas as ideias a apresentar. Assim sendo:

*“O Adamastor simboliza uma figura desagradável que metia medo a quem tentava passar o Cabo da Boa Esperança. Quando alguém conseguiu passar o Cabo da Boa Esperança foi mostrado que era possível chegar ao Oceano Índico, dando assim possibilidade de chegar à Índia por mar.” Grupo 3*

No cômputo geral, os alunos revelaram inferências muito satisfatórias e alguns até sofisticadas, o que nos fez acreditar que o recurso ao mito pode ser um instrumento pedagógico que surte excelentes resultados em contexto de ensino-aprendizagem. Contudo, nota-se que por vezes os alunos ficam demasiado presos às fontes que lhes são facultadas, não indo para lá do óbvio e daquilo que é conjecturável.

### **Questão 3: Qual o significado da vitória portuguesa perante o Adamastor?**

De notar que esta questão era de evidência informativa, logo era uma questão direta e que a resposta estava já esmiuçada na questão anterior, o que levou a que praticamente todos os grupos respondessem de forma assertiva à questão, pese embora algum desacerto e/ou contrassenso numa ou noutra resposta. Dadas estas particularidades, resolvemos dividir as respostas em três categorias diferentes, tal como está apresentado na tabela que se segue.

**Tabela 17-** Categorização das respostas dos alunos à questão 3

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Evidência informativa	Respostas que demonstram apenas uma informação evidente e direta.	1
Evidência como testemunho	Respostas que demonstram que a vitória portuguesa simbolizou a passagem do Cabo das Tormentas (obstáculo ultrapassado) e abertura do caminho marítimo para a Índia.	3
Evidência em contexto	Respostas que demonstram uma evidência contextual, associando a vitória perante o Adamastor à chegada à Índia por mar (concretização do objetivo político)	5
Total de respostas		9

Como *evidência informativa* catalogámos duas respostas uma vez que demonstram apenas uma evidência fatural veiculada pela fonte:

*“A vitória foi conseguir passar pelo Adamastor.” Grupo 7*

No que abrange a *evidência como testemunho* catalogámos três respostas. Estas demonstram que a vitória portuguesa simbolizou a chegada à Índia por mar ou a passagem pelo Cabo.

*A vitória dos portugueses foi que conseguiram passar o Cabo das Tormentas e deixaram de ter medo.” Grupo 6*

*“Que os portugueses passaram o Cabo das Tormentas.” Grupo 8*

No campo da *evidência em contexto* catalogámos três repostas que demonstram que os alunos contextualizam a vitória perante o Adamastor com a chegada à Índia. Assim sendo:

*“Conseguiram chegar à Índia por mar.” Grupo 1*

*“A vitória portuguesa perante o Adamastor foi bastante significativa, porque deu-nos a possibilidade de passar o Cabo da Boa Esperança, sendo assim possível chegar à Índia por mar.” Grupo 3*

#### **Questão 4: Explica a importância de “Os Lusíadas”.**

Esta questão pretendia conferir a importância que os alunos concediam a esta epopeia escrita por Luís Vaz de Camões. Dividimos as respostas apenas em duas categorias: *inferências genéricas* e *inferências detalhadas*. O primeiro grupo (*inferências genéricas*) demonstra ideias muito abstratas e/ou indefinidas sobre a importância da obra. Agrupámos aqui duas repostas de um total de nove:

*“A importância d’Os Lusíadas é a História de Portugal e é contada a história do caminho marítimo para a Índia.” Grupo 4*

*“A importância d’Os Lusíadas é a viagem marítima dos portugueses até à Índia.” Grupo 7*

No segundo grupo (*inferências detalhadas*) são apontadas ideias muito próximas sobre a importância desta epopeia. São referidos pormenores como o facto de a obra ter sido escrita em português, por ser escrita em verso, e por contar a História de Portugal, com especial destaque para os relatos da viagem de Vasco da Gama e da sua armada na descoberta do caminho marítimo para a Índia. Desse modo, podemos verificar isso mesmo através das sete repostas que seleccionámos:

*“Contam a História de Portugal em verso.” Grupo 1*

*“A importância de Os Lusíadas é que é uma obra em português e em verso.” Grupo 2*

*“A obra de Luís Vaz de Camões, Os Lusíadas, foi importante porque retratou a História de Portugal em verso.” Grupo 3*

*“Conta a História de Portugal em 10 cantos e oitavas.” Grupo 5*

*“A importância dos Lusíadas foi a História de Portugal em verso.” Grupo 8*

#### **Questão 5: Porque será importante o recurso a mitos e a lendas no ensino da História de Portugal?**

Esta questão prendia-se sobretudo com a significância que os alunos atribuem a ambas as ferramentas didáticas (lendas e mitos) no processo de construção de conhecimento histórico. Uma vez que as respostas se assemelham umas às outras, optamos por atribuir-lhes dois tipos

de significância: *compreender/conhecer/aprender* e *questão sobre a veracidade destas fontes*. De um universo de nove respostas, apurámos apenas oito como válidas, uma vez que o grupo 4 não respondeu a esta questão. Dessas oito respostas, apenas uma foi tida como *questão sobre a plausibilidade ou não destas fontes*:

*“Será importante o recurso a mitos e a lendas no ensino da História de Portugal porque não se sabe se são verdadeiras ou falsas.” Grupo 2*

As sete outras respostas foram classificadas como respostas de significância *compreender/conhecer/aprender* pelo facto de demonstrarem que os alunos acham importante o recurso a estas ferramentas para melhor perceberem o passado e a História de Portugal. Exemplos disso mesmo são estas duas respostas: *“Será importante o recurso a mitos e a lendas porque através desses mitos e dessas lendas foi possível compreender melhor a História de Portugal. Um exemplo possível é o mito do Adamastor”* ou *“Os mitos e as lendas são importantes na História de Portugal para sabermos as histórias mais antigas, as várias lendas como: a lenda de Ponte da Barca e a de Viana do Castelo...”* (Grupos 3 e 6).

### **Questão 6: Porque serão os portugueses comparados aos deuses?**

Aqui pretendia-se perceber as inferências dos alunos, numa questão que não tinha sequer sido abordada no contexto da oralidade e da troca de ideias entre professor estagiário e turma. Assim sendo, resolvemos agrupar as nove respostas dos grupos de trabalho em três categorias diferentes, tal como é demonstrado na tabela apresentada em baixo.

**Tabela 18-** Categorização das respostas dos alunos à questão 6

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Inferência vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação.	2
Inferência genérica	Respostas constituídas por um relato que demonstra já algum tipo de informação geral e apropriada.	5
Inferência detalhada	Respostas constituídas por um relato detalhado e que demonstra um registo cuidado de levantamento de todas as ideias importantes e contextualizadas.	2
Total de respostas		9

No que é concomitante com o tipo de *inferência vaga* classificámos duas respostas dado estas apresentarem relatos muito vagos: *“Foram comparados aos deuses porque eram importantes”* e *“A História compara os portugueses aos deuses porque eles faziam algumas coisas iguais aos deuses”* (Grupo 1 e Grupo 8). No que concerne ao tipo de *inferência genérica* contabilizámos cinco respostas. Estas são constituídas por um relato aproximada cuja informação é geral e apropriada. Das cinco respostas, apresentamos duas como exemplo: *“Os portugueses são comparados aos deuses porque diz-se que os portugueses ganharam as forças dos deuses e passaram o Cabo da Boa Esperança”* e *“Os portugueses são comparados com os deuses porque os portugueses conseguiram descobrir o caminho marítimo para a Índia e isso simboliza que tem capacidades”* (Grupo 4 e Grupo 7). Por último, considerámos duas respostas como *inferência detalhada*. Estas foram respostas que comportam um relato detalhado e um registo cuidado de levantamento de todas as ideias importantes. São exemplo disso mesmo: *“Os portugueses serão comparados aos deuses porque conseguiram fazer coisas que só os deuses conseguiam fazer como quebrar a lenda do mar Tenebroso”* e *“Os portugueses serão comparados aos deuses porque ao passarem pelo Adamastor fizeram coisas que só os deuses poderiam fazer devido aos imensos e divinos poderes que eles tinham.”* (Grupo 2 e Grupo 3).

**Questão 7: Com base na exploração do azulejo e das duas estrofes de “Os Lusíadas”, caracteriza o Adamastor.**

Na sétima e última questão desta atividade em trabalhos de grupo pretendia-se aferir qual a caracterização inferencial que os alunos atribuíam à figura do Adamastor. Abarcamos três categorias diferentes de resposta: inferência genérica, inferência cruzada e inferência a partir de detalhes concretos, tal como atesta a tabela 19.

**Tabela 19-** Categorização das respostas dos alunos à questão 7

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Inferência genérica	Respostas constituídas por um relato que demonstra já algum tipo de informação geral e apropriada.	4
Inferência a partir de detalhes concretos	Respostas constituídas por um relato que apresenta inferências a partir de detalhes concretos e/ou que estavam presentes nas estrofes e no azulejo sobre o Adamastor.	2
Inferência cruzada	Respostas constituídas por um relato que apresenta o confronto entre duas ideias (enumeração das características do Adamastor e o medo que os navegadores sentiam relativamente à sua figura).	3
Total de respostas		9

Neste contexto foram selecionadas quatro respostas como *inferência genérica*. Um exemplo disso mesmo é: *“Que ele metia medo, era feio, tinha os dentes amarelos, crespos os cabelos e boca negra.” (Grupo 8).*

Na categoria, *inferência a partir de detalhes concretos*, compilámos duas respostas. Uma delas demonstra que os alunos usaram as fontes fornecidas pelo professor estagiário, como são exemplo as estrofes da epopeia “Os Lusíadas” e o azulejo da figura mitológica Adamastor. Como tal, apresenta-se um exemplo dessas duas respostas: *“O Adamastor tinha o rosto carregado, a barba esquelética, os olhos encovados, era pálido, cabelos crespos e cheios de terra, a boca negra, os dentes amarelos e era forte e grande.” Grupo 3.*

Quanto ao tipo de *inferência cruzada* referir que selecionamos três respostas, das quais: *“O Adamastor era um homem assustador e os marinheiros tinham medo. Ele tem um rosto carregado, a barba esquelética, os olhos encovados, a postura má. Ele arrepiava os marinheiros porque tinha uma voz muito grossa e era muito arrepiante.” (Grupo 4).*

### **Sessão 3: Análise da ficha de metacognição aplicada no 2ºCiclo**

Na terceira e última sessão relativa à implementação do projeto, optámos por aplicar a ficha de metacognição para aferir qual a importância que os alunos atribuíam às ferramentas didáticas (mitos e lendas) no processo de ensino da História e Geografia de Portugal, concretamente nas temáticas “A influência da expansão marítima na ciência e na literatura”.



Responderam a esta ficha de metacognição um universo de 27 alunos. A mesma continha 12 questões, sendo estas de resposta escrita ou então de assinalar uma respetiva opção. O objetivo primordial desta atividade era perceber qual a significância que os alunos concediam à exploração de lendas e mitos em contexto de sala de aula no ensino de temáticas do programa da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Na primeira questão *“O que achaste das atividades realizadas com lendas e mitos?”*, os alunos consideraram as atividades *muito interessantes* ou *interessantes*. De notar que nenhum aluno assinalou a opção *pouco interessantes*. No que concerne à opção *muito interessantes*, 17 alunos elegeram esta como a sua opção, enquanto 10 alunos elegeram a opção *interessantes*.

Na segunda questão *“Como avalias o recurso da Lenda do Caramuru para a aprendizagem da História de Portugal?”*, ressalva-se que de um universo de 27 alunos, nenhum elegeu as opções *razoável* ou *desinteressante*. Assim sendo, as opções dos alunos recaíram em *muito estimulante* (12 alunos) e *interessante* (15 alunos).

Na terceira questão *“A leitura e exploração da Lenda do Caramuru ajudou-te a compreender melhor o processo de aculturação entre portugueses e índios?”* obtivemos um total de 27 respostas. Nenhum aluno assinalou a opção *não*, sendo que as respostas se cingiram a *claramente* (16 alunos) e *mais ou menos* (11 alunos). Esta questão tinha como complemento a questão 3.1 *“Porquê?”*, onde se pretendia que os alunos explicitassem o porquê da opção tomada em 3. Aqui existiram 2 alunos de um total de 27 a não darem qualquer tipo de resposta à questão. Das demais 25 respostas catalogámos as mesmas em oito categorias diferentes:

**-Não responde ao pretendido/resposta alternativa:** São respostas que fogem ao centro da questão e/ou que apresentam um teor demasiadamente alternativo. Compilámos cinco respostas deste tipo, das quais se mostram alguns exemplos:

*“Porque os índios estão noutro país. Por isso eu não estava à espera.” A16*

*“Ajudou-me porque eles para irem para a Índia precisavam de barcos e de navegadores.” A22*

*“Porque aprendi que os portugueses conseguem superar os medos de viajar para outros países.” A24*

**-Não percebi:** Respostas em que os alunos demonstram não ter percebido o significado de algo relativo à leitura e exploração da Lenda do Caramuru, tendo isso afetado o seu desempenho na tarefa. Obtivemos cinco respostas deste tipo, tal como demonstram alguns dos exemplos:

*“Não percebi algumas palavras e o significado delas.” A3*

*“Porque não percebi como é que ele (Caramuru) se deu com os índios.” A23*

**-Estrutura textual:** Respostas em que os alunos alegam que a estrutura textual foi fulcral para a perceção das temáticas visadas na Lenda em estudo. Obtivemos duas respostas deste género:

*“Porque a estrutura do texto estava compreensível.” A5*

*“Ajudou-me porque as respostas estavam lá no texto.” A7*

**-Procedimento didático diferente:** Respostas em que os alunos revelam a importância de um procedimento didático diferente por parte do professor estagiário no processo de ensino aprendizagem. Aqui adquirimos duas respostas:

*“Por causa da forma de explicar do Professor.” A8*

*“Porque o Professor nos explicava tudo com calma, mostrava-nos tudo e porque nos mostrou outra forma de aprender.” A28*

**-Tolerância:** Resposta (uma) na qual a aluna em causa revela um padrão de tolerância e humanismo para com outros povos (índios), recusando práticas racistas:

*“Sim, porque me fez ver que não pode haver racismo com os índios e gostei de fazer a ficha sobre a lenda. Foi muito importante.” A17*

**-Miscigenação/Aculturação:** Respostas em que os alunos atribuem conhecimentos prévios sobre conteúdos programáticos aprendidos anteriormente à leitura e exploração da lenda do Caramuru, sobretudo no que diz respeito aos processos de miscigenação e aculturação. Obtivemos duas respostas deste tipo:

*“Porque começou a haver casamentos entre portugueses e brasileiros, e mais coisas.” A18*

*“Porque a lenda de Caramuru foi bem esclarecida e deu para perceber melhor o processo de aculturação entre portugueses e índios.” A20*

**-Contacto entre povos:** Os alunos referem a importância do contacto entre o povo português e os índios brasileiros, bem como a importância da figura de Caramuru nesse processo de aculturação. Obtivemos sete respostas deste tipo, estando aqui presentes alguns desses exemplos:

*“Porque o objetivo que Caramuru tinha era estabelecer o contacto entre portugueses e índios.”*  
A1

*“Porque o Caramuru casou com uma indiana e também ajudou os portugueses a aprenderem novas culturas.”* A30

**- Perceção (Gostei/Não gostei):** A aluna (uma) diz que não apreciou esta tarefa de leitura e exploração da Lenda do Caramuru, sem no entanto, justificar:

*“Porque eu não gostei muito.”* A9

No cômputo geral, a maioria dos alunos atribuiu significado a esta atividade de leitura e exploração da Lenda do Caramuru, justificando de forma simples e assertiva o porquê dessa mesma significância. Obtivemos respostas muito variadas, sendo que um grupo de alunos demonstrou também dificuldade em compreender o texto de apoio sobre a Lenda ou até mesmo desagrado em realizar esta tarefa. Isto leva-nos a pensar que o facto de a sessão em que explorámos a Lenda compreender apenas 1h30minutos condicionou em muito a nossa atividade, uma vez que esta tarefa (ficha de trabalho sobre a lenda do Caramuru?) foi terminada em contexto extracurricular.

Na quarta questão desta ficha *“Como avalias o recurso ao mito associado à personagem (O Adamastor) para a aprendizagem da História de Portugal?”*, os alunos tinham quatro opções de resposta: 12 alunos selecionaram a opção *muito estimulante*, 14 alunos optaram por considerar *estimulante* este recurso, enquanto um aluno considerou *razoável*. Nenhum aluno achou esta atividade/recurso *desinteressante*.

Na quinta questão *“Conseguiste associar a figura mitológica (O Adamastor) ao grande feito dos portugueses na descoberta do caminho marítimo para a Índia?”*, obtivemos um total de 27 respostas válidas. Um aluno referiu que *Não conseguiu* associar a figura do Adamastor ao feito dos portugueses, cinco alunos referiram que o conseguiram *com alguma dificuldade*, nove alunos demonstraram que associaram as duas temáticas com *alguma razoabilidade*, enquanto 12 alunos dizem que o conseguiram associar *facilmente*.

Na sexta questão *“Como avalias o trabalho de grupo levado a cabo na exploração mitológica das duas estrofes da obra: (“Os Lusíadas”)?”*, Não obtivemos qualquer tipo de resposta nas opções: *razoável*, *desinteressante* ou *inútil*. Pelo que as respostas se aglutinaram entre *Importante* (10 respostas) e *Muito Importante* (17 respostas).

Na sétima questão *“Tendo em conta as atividades realizadas, coloca por ordem de importância (1 o mais importante e 7 o menos importante).”*, Pretendíamos aferir quais as atividades que mais e menos agradaram ao nosso grupo de alunos. De modo a estabelecer uma ordem hierárquica entre as atividades, resolvemos fazer um somatório com o número que os alunos atribuíam de 1 a 7 a cada uma das atividades: assim sendo a atividade que reunisse um menor somatório, seria a atividade preferida dos alunos, enquanto em contrassenso, a atividade com um maior somatório seria aquela que os alunos menos gostaram, sendo que esses mesmos dados se encontram registados na tabela 20.

**Tabela 20-** Preferências dos alunos relativamente às atividades do Projeto realizadas

<b>Atividades Realizadas</b>	<b>Preferência dos alunos</b>
Exploração e leitura da Lenda do Caramuru	Esta foi a atividade que os alunos, em média, mais gostaram.
Realização da Ficha de verificação de conhecimentos sobre a Lenda do Caramuru	Esta foi a sexta atividade preferida dos alunos.
Exploração de uma imagem sobre a Estátua de Caramuru e Paraguaçu	Foi a atividade que os alunos menos gostaram (sétima).
Visualização <i>in loco</i> da Estátua de Caramuru e Paraguaçu	Foi a quinta atividade preferida dos alunos.
Exploração das estrofes 39 e 40 do Canto V de “Os Lusíadas” – O Adamastor	A exploração das duas estrofes da obra de Luís Vaz de Camões foi a segunda atividade preferida dos alunos.
Trabalho de grupo/Ficha sobre o mito “O Adamastor”	Esta atividade revelou alguma contrariedade nas opções dos alunos, contudo foi a quarta atividade favorita.
Exploração da ilustração do azulejo referente ao Adamastor	Esta foi a terceira atividade favorita dos alunos.

Em suma, e embora algumas das opções apresentem alguma contrariedade nas escolhas dos alunos, percebemos que a Leitura e Exploração da Lenda do Caramuru foi de longe a atividade na qual os alunos sentiram maior à vontade e regozijo. O facto de esta ter sido realizada de um modo didático e sempre com abertura ao diálogo e à troca saudável de ideias entre alunos-alunos e alunos-professor ou vice-versa, também abonou favoravelmente para tal. Ao invés, a exploração de uma imagem/ilustração sobre a estátua de Caramuru e Paraguaçu foi a atividade que menos atraiu os alunos. Penso que o mesmo se deve ao facto de esta atividade ter sido demasiado fugaz, fruto do pouco tempo que detínhamos para toda a sessão de trabalhos.

Na oitava questão *“Em qual das atividades sentiste mais dificuldades? Porquê?”*, obtivemos um leque alargado e variado de respostas. De um universo de 27 alunos, o aluno A12 não deu qualquer tipo de resposta à questão, ficando apenas 26 respostas como válidas. Dessas mesmas respostas, um aluno revelou ter mais dificuldades na *exploração do azulejo sobre “O*

*Adamastor*”, dois alunos revelaram *não ter qualquer tipo de dificuldades em nenhuma das tarefas*, catorze alunos revelaram ter sentido mais dificuldades na *exploração do mito “O Adamastor” da obra “Os Lusíadas”*, enquanto nove alunos demonstraram ter tido mais dificuldades na *realização da ficha sobre o Caramuru*. No que concerne à justificação dessas mesmas dificuldades e/ou limitações, são apresentados alguns exemplos:

**-Dificuldades na ficha/trabalho de grupo sobre “O Adamastor” da obra “Os Lusíadas”:** São apresentados alguns exemplos das 14 respostas que apurámos.

*“Senti dificuldades na ficha de grupo sobre o Adamastor porque ele tem muita descrição e custa a decorar.” A1*

*“Na ficha do mito O Adamastor porque tive algumas dificuldades, mas depois o professor ajudou.” A8*

*“No trabalho de grupo d'O Adamastor porque é sempre mais difícil trabalhar em grupo, embora eu goste muito.” A16*

*“Trabalho de grupo/Ficha sobre O Adamastor porque ninguém queria escrever as ideias.” A18*

**-Dificuldades na execução da ficha sobre o Caramuru:** Esta atividade embora tenha sido a favorita dos alunos (tal como constatámos na questão anterior), gerou algumas dificuldades entre alguns alunos da turma. Seguem alguns exemplos das nove respostas que apurámos.

*“Eu tive mais dificuldades na ficha da Lenda do Caramuru porque havia perguntas que não percebia.” A7*

*“Na atividade da lenda do Caramuru porque era um pouco difícil nas perguntas.” A13*

*“O do Caramuru porque nunca tinha ouvido falar nisso.” A17*

*“Na segunda (Ficha sobre o Caramuru) porque eu acho que foi a mais longa e mais difícil.” A28*

**-Dificuldades na exploração do azulejo sobre o monstro marinho “O Adamastor”:** O aluno revela dificuldades na exploração do azulejo.

*“No azulejo referente ao Adamastor porque não tinha percebido muito bem a imagem.” A10*

**-Sem qualquer tipo de dificuldade:** Os alunos revelam que os procedimentos didáticos levados a cabo pelo Professor Estagiário foram explícitos, de modo a que não sentissem dificuldades em nenhuma das tarefas implementadas em torno do projeto.

*“Não senti dificuldades, porque o Professor Ricardo explicava bem a matéria que dávamos.” A24*

*“Não tive dificuldades, porque foi bem explicado pelo Professor Ricardo.” A27*

Na nona questão “*O que ficaste a saber sobre a Lenda do Caramuru?*”, obtivemos 25 respostas válidas, uma vez 2 alunos não deram qualquer tipo de resposta. Dessas 25 respostas optámos por catalogar as mesmas em quatro categorias distintas, tal como fica demonstrado na tabela 17.

**Tabela 21-** Categorização das respostas dos alunos à nona questão: “O que ficaste a saber sobre a Lenda do Caramuru?”

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Resposta alternativa ou tautológica	Respostas nas quais os alunos não respondem diretamente àquilo que é pedido confundindo conteúdos programáticos, ou em que nada acrescentam não respondendo sequer à questão.	4
Resposta vaga	Resposta de relato muito vago e que não acrescenta nada de novo face às informações retratadas nas ferramentas de exploração.	10
Resposta válida	Respostas que demonstram alguns dos pormenores importantes relativos à construção do conhecimento histórico sobre a personagem Caramuru.	11
Total de respostas		25

Na categoria de *resposta alternativa ou tautológica* classificámos quatro respostas. De notar que as mesmas se caracterizam por “fugirem” à questão apresentada, isto é, não responderem de forma direta à questão e/ou por não acrescentarem nada de novo:

*“Fiquei a saber sobre os Descobrimentos.” A5*

*“Fiquei a saber algumas coisas.” A9*

*“Eu fiquei a saber sobre a Lenda do Caramuru que ele era uma pessoa que encontrou o Brasil e estava em contacto com a Índia.” A11*

*“Muitas coisas: a história do Caramuru, do Brasil e de muitas coisas.” A28*

Categorizamos onze respostas na categoria de *resposta vaga*. Como está demonstrado nos exemplos, estas respostas caracterizam-se por ser desprovidas de rigor histórico, elucidando apenas um ou outro pormenor sobre as aprendizagens realizadas em torno da personagem histórica, “O Caramuru”:

*“O que fiquei a saber foi que Caramuru era um navegador.” A2*

*“Fiquei a saber que ninguém sabia dos seus primeiros anos de vida.” A13*

*“Fiquei a saber sobre a Lenda do Caramuru que ele ficou a viver com os índios.” A16*

Obtivemos um total de dez *respostas válidas*, uma vez que referem dois ou mais pormenores pertinentes sobre as aprendizagens feitas em relação ao recurso pedagógico da Lenda do Caramuru:

*“Fiquei a saber que o Caramuru foi poupado por os índios porque era muito magro e que naufragou na costa brasileira.” A6*

*“Fiquei a saber que o navio naufragou na costa brasileira, que disparou uma arma de fogo e diziam que ele tinha nascido em Viana.” A14*

*“Caramuru era um senhor que esteve no Brasil em contacto com os índios e permitiu o contacto entre o Brasil e Viana do Castelo.” A27*

*“Fiquei a saber que Caramuru se casou com Paraguaçu, que ele era de Viana do Castelo, que foi encontrado no meio dos índios e que foi uma pessoa muito importante no contacto que Portugal estabeleceu com o Brasil.” A20*

Na décima questão *“O que ficaste a saber sobre (O Adamastor) e sobre (Os Lusíadas)?”*, 2 alunos não responderam e 1 aluna não deu qualquer tipo de resposta a esta questão uma vez que não esteve presente nesta sessão. Assim sendo, tivemos um total de 24 respostas válidas. Resolvemos compilar as respostas em diferentes categorias, tal como está explícito na tabela 22.

**Tabela 22-** Categorização das respostas dos alunos à décima questão: “O que ficaste a saber sobre (O Adamastor) e sobre (Os Lusíadas)?”

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>
Resposta vazia	Resposta de relato muito vago e que não acrescenta nada de novo aquilo que já é tido como factual.	1
Adamastor como personagem mítica	Respostas nas quais os alunos apenas reforçam o carácter mítico desta personagem.	3
Lusíadas como epopeia nacional	Respostas nas quais os alunos apenas fazem notar o carácter da História de Portugal presente nesta obra de Luís Vaz de Camões.	3
Medo que a personagem “O Adamastor” simbolizava	Respostas nas quais os alunos referem o carácter medonho e/ou monstruoso desta personagem e consequentemente o medo que os portugueses sentiam em dobrar o Cabo das Tormentas.	7
Resposta completa	Estas respostas contêm um relato sucinto e completo uma vez que correlacionam o carácter e simbolismo da personagem “O Adamastor” com as principais características da obra “Os Lusíadas”.	10
Total de respostas		24

Na categoria *resposta vazia*, seleccionámos apenas uma resposta:

*“Coisas novas. O nome do livro.” A9*

No que concerne à categoria *Lusíadas como epopeia nacional*, optámos por catalogar três respostas, uma vez que estas referem a obra de Luís Vaz de Camões como algo que engrandeceu o nosso país e a nossa história:

*“Fiquei a saber sobre os Lusíadas que é a História de Portugal.” A2*

*“Que é uma história de Portugal contada em verso.” A10*

*“Fiquei a saber que (Os Lusíadas) eram uma história que conta a História de Portugal.” A20*

Na categoria *Medo que a personagem “O Adamastor” simbolizava*, inserimos sete respostas de um total de vinte e quatro. Aqui, tal como explícito nos exemplos, os alunos referiram o medo que esta personagem provocava a todos os marinheiros e tripulantes e a todas as personalidades que já haviam ouvido falar dele.

*“Que o Adamastor metia muito medo.” A3*



*“Fiquei a saber que o Adamastor simbolizava medo, mas quando passaram pelo Cabo da Boa Esperança ficou a simbolizar esperança.” A14*

*“O Adamastor era um monstro do mar porque era o que as pessoas diziam.” A16*

Por fim, no que é concomitante com a categoria de *resposta completa*, decidimos classificar dez respostas, isto porque os alunos conjugam as principais ideias relativas quer à personagem “O Adamastor” quer à obra “Os Lusíadas”. Como tal, são conjugadas numa resposta completa e sucinta as dificuldades dos portugueses em chegar à Índia, as dificuldades no período de Descobrimentos e o reforço da epopeia de Luís Vaz de Camões como sendo uma obra escrita em português e/ou apresentar em detalhe a viagem de Vasco da Gama para a Índia.

*“Fiquei a saber que o Adamastor era um monstro marinho e que o livro (Os Lusíadas) descreve o caminho marítimo para a Índia.” A5*

*“Fiquei a saber que O Adamastor era um monstro que vivia no mar tenebroso que dificultou a chegada dos portugueses à Índia. Os Lusíadas eram as pessoas que contavam a História de Portugal.” A21*

*“O Adamastor era um monstro e representava as dificuldades de chegar à Índia. Os Lusíadas que contava a História de Portugal e a viagem de Vasco da Gama até à Índia.” A27*

Em suma, a maioria dos alunos consegue identificar os traços gerais quer da personagem “O Adamastor”, explorada nas estrofes 39 e 40 do Canto V d’Os Lusíadas e através da visualização de um azulejo, bem como as principais características da obra “Os Lusíadas” e da sua importância no período de Descobrimentos portugueses, sobretudo no que diz respeito à descoberta da Índia e à viagem de Vasco da Gama. No entanto, apurámos também algumas respostas fechadas nas quais os alunos ficaram demasiado presos a um determinado carácter factual.

Na décima primeira questão *“O que ficaste a saber que não sabias?”*, apurámos 25 respostas válidas, pois dois alunos não responderam. Nesse universo de vinte e cinco respostas, todos os alunos referiram que não conheciam a epopeia de Luís Vaz de Camões nem a lenda ou a personalidade de Caramuru, tal como é visível em alguns exemplos, onde se fala até mesmo em identidade de um povo português:

*“Que existiu um homem chamado Caramuru e que ele nos ajudou no contacto com os índios.” A8*

*“Que as pessoas diziam que haviam monstros marinhos e que o Caramuru era uma lenda.” A16*

Na última questão desta ficha de metacognição solicitamos aos alunos que se autoavaliassem relativamente a todos os momentos que marcaram o projeto através de uma grelha de registo do desenvolvimento de competências e da evolução dos alunos. Assim sendo, os discentes procederam à sua avaliação quanto a alguns dos domínios relativos à sua participação nos distintos momentos do projeto.

### **5.2.1. Conclusão do Projeto de Intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Depois de a nossa intervenção num novo contexto escolar ter sido concluída, julgámos que se devem tecer algumas considerações em torno de uma série de aspetos pertinentes relativamente à implementação do projeto desenvolvido em contexto de estágio na turma de 5º ano de escolaridade. Com base nos dados e na sua análise indutiva é possível redigir algumas conclusões gerais acerca da utilização destes recursos pedagógicos e de todo o trabalho realizado ao longo das sessões de intervenção. Obtivemos uma série de resultados muito interessantes com estas ferramentas didáticas, na medida em que tanto as lendas como os mitos se revelaram fulcrais na melhoria dos resultados académicos da turma. De certa forma, deu-nos regozijo verificar durante a correção dos testes de avaliação, que os alunos obtiveram bons resultados nas avaliações do professor cooperante, sobre os conteúdos por nós explorados em momentos didáticos.

Como já foi referido, pretende-se valorizar o papel das lendas e mitos no ensino da História, destacando as suas potencialidades pedagógicas. Estabelecendo um paralelismo relativamente à implementação do projeto no 1ºCEB, denotámos que nesta faixa etária os alunos se encontram completamente “formatados”, isto é, as suas respostas são muito fechadas e curtas fruto da forma como os manuais e os exercícios de avaliação se lhes apresentam, o que não se havia verificado na turma do 2º ano, onde os alunos demonstravam respostas mais abertas e dotadas de espírito crítico ou até mesmo de pormenores relativos ao agrado/desagrado. Neste ciclo de ensino optámos por não utilizar o recurso pedagógico relativo à tradição oral, uma vez que este em nada se ajustava aos conteúdos programáticos, tal como não havíamos explorado o mito no 1ºCEB. As ferramentas didáticas facultadas aos alunos permitiram dar resposta à questão investigativa: *Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspetivas convergentes e divergentes?* uma vez que optámos por confrontar duas fontes textuais que apresentam versões diferentes sobre a “Lenda do Caramuru”. Verificámos que os alunos conseguiram demarcar quais as diferentes versões

lendárias quanto ao nome desta personagem e quanto ao facto de o mesmo ter sido poupado pela tribo tupinambá. Isso ficou patente não só nos diálogos que encetamos oralmente, como também na ficha de trabalho sobre a exploração da lenda e na ficha de metacognição, permitindo-nos aglomerar dados que provam que esta é uma ferramenta didáctica extremamente útil para os professores de História da contemporaneidade ou quem sabe até mesmo para estudos futuros. Os alunos conseguiram associar a exploração desta lenda ao contacto estabelecido entre os povos português e brasileiro e produziram inferências relativas a outros conteúdos do programa como são exemplo os processos de aculturação e de miscigenação.

Relativamente aos dados recolhidos com as estrofes 39 e 40 de “Os Lusíadas”, os alunos conseguiram relacionar esta obra com a epopeia dos descobrimentos. No questionário realizado em grupos de trabalho, denotámos que os alunos atentaram nas principais características desta epopeia nacional, reforçando que esta era a mais importante obra escrita em língua portuguesa, que contava a História de Portugal em versos, cujo episódio principal é a viagem de Vasco da Gama à Índia. No que diz respeito à personagem mitológica “O Adamastor” e através dos dados que recolhemos, conseguimos perceber que os alunos associam este monstro marinho às dificuldades dos portugueses em alto mar na busca do caminho marítimo para a Índia, tal como foi abordado durante este capítulo. Para além do mais referem que a passagem pelo Cabo da Boa Esperança constituiu um marco nos descobrimentos portugueses, uma vez que foram dissipadas as “Lendas do Mar Tenebroso.” Tal como na exploração das lendas, conseguimos perceber que tendo os mitos como recurso pedagógico, podemos despoletar o pensamento histórico e o interesse dos alunos numa disciplina que por norma consideram aborrecida, tal como levar os alunos a construírem o seu próprio conhecimento através da exploração de materiais deste cariz.



## **CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES**

Neste último capítulo damos encerramento ao projeto que descrevemos durante todos os capítulos anteriores. Aqui, apresentamos algumas conclusões da prática desenvolvida e damos resposta às questões de investigação inicialmente colocadas e que fizeram desenvolver todas as sessões, ferramentas e atividades implementadas. No tópico “Conclusões gerais” cruzámos a análise dos dados recolhidos nos dois ciclos de ensino em que estivemos inseridos.

Por fim, apresentamos as limitações desta investigação e as recomendações que sugerimos para a realização de futuros projetos sobre toda/s a/s temática/s abordada/s.

## **6.1. Conclusões gerais**

O presente capítulo elucidou todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto implementado em contexto de PES. Para além do mais, estabelecemos uma reflexão em termos de desenvolvimento pessoal, ou seja, de que forma o projeto de intervenção permitiu a nossa evolução ao nível profissional. A realização e construção deste projeto contribuiu para a nossa maturação profissional, uma vez que facultou o contacto direto com diferentes turmas de diferentes faixas etárias e com características muito díspares e heterogéneas. Os problemas e constrangimentos que foram aparecendo, permitiram que fossem desenvolvidas e procuradas estratégias para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo. A realização do projeto não só possibilitou desenvolver uma compreensão da prática profissional, como também permitiu construir a minha identidade como futuro docente. Proporcionou-me ainda, uma experiência pessoal e profissional enriquecedora, uma vez que estabeleceu um vasto leque de práticas em contexto de sala de aula.

Em primeira instância, quando iniciámos as observações nos contextos percebemos que teríamos algumas dificuldades em identificar qual a melhor temática para desenvolver em projeto. Após um longo diálogo, entendemos que seria extremamente interessante trabalhar a história local, tendo como recurso didático os mitos, lendas e tradição oral. A isto tudo se alicerçou o facto das terras locais: Ponte da Barca e Viana do Castelo, serem riquíssimas em histórias míticas e/ou lendárias, bem como ser possível introduzir estas temáticas no domínio do currículo da disciplina de HGP no 5º ano de escolaridade. Depois de um período de averiguação constatamos que os alunos apesar de apresentarem classificações satisfatórias nas avaliações sumativas na área do Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal desconheciam conteúdos relacionados com a história, e em particular, com a história local e património local.

De modo a motivar os alunos para todas as sessões a implementar, planeámos de um modo criterioso, várias estratégias pedagógicas motivadoras, interessantes e desafiadoras. Para além das múltiplas estratégias pedagógicas desenvolvidas também procurámos promover as mais adequadas metodologias de trabalho que potencializassem a dinâmica das turmas, sendo que o projeto se caracterizou pela diversidade e inovação das estratégias pedagógicas desenvolvidas, tendo por base o trabalho cooperativo, colaborativo e as ideias de um processo de ensino aprendizagem construtivista. Apesar dos resultados obtidos terem sido muito satisfatórios, é importante denotar que o desenvolvimento deste projeto, nestes contextos escolares, se revelou extremamente árduo e desafiante. Tal como já foi acima supracitado, os alunos não revelavam domínio de certas

competências específicas ao nível da história e em especial no domínio da história local, nomeadamente dificuldades de interpretação de fontes diversas e com perspetivas diferentes, ao nível da evidência e explicação histórica e em comunicar em história. Revelavam por isso um fraco domínio competencial, que era necessário colmatar ou pelo menos minorar, desenvolvendo através deste projeto desafiador determinadas competências de segunda ordem, ou estruturais essenciais para a compreensão histórica. Além disso, ostentavam um comportamento desadequado, sobretudo no 2ºCEB. Em compensação, ao longo das sessões tentámos contornar estes obstáculos e podemos considerar que muitas das vezes o conseguimos de forma eficaz. Por conseguinte não poderíamos deixar de salientar o regozijo que sentimos em duas das atividades do projeto no 1ºCEB: a realização de uma nova versão da lenda em estudo em grupos de trabalho e a visita de estudo, sendo que estas duas atividades foram, para nós, o ponto alto do projeto na PES. No 2ºCEB damos ênfase para a exploração da Lenda do Caramuru, que se caracterizou como o momento mais significativo do projeto.

Neste último capítulo, apresenta-se os resultados do estudo que foi desenvolvido, explanando um conjunto de reflexões e conclusões, tendo em conta o objetivo principal que consistia em perceber de que forma as lendas, mitos e tradição oral ajudavam os alunos na construção do conhecimento histórico. Para atingir esse objetivo foram colocadas as seguintes questões de investigação: 1. Qual o potencial pedagógico das lendas, mitos e tradição oral na aprendizagem e construção do conhecimento histórico?, 1.1. Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspetivas convergentes e divergentes?, 1.2. Como avaliam os alunos os conhecimentos históricos adquiridos a partir da exploração de lendas, mitos e tradição oral?

Os levantamentos das ideias prévias em ambos os ciclos possibilitaram perceber quais os conhecimentos históricos que os alunos tinham relativamente aos conteúdos de História que foram trabalhados. No 1ºCEB os alunos do 2ºano não tinham qualquer tipo de conhecimento histórico até porque os conteúdos programáticos apenas relacionam conteúdos históricos no 3º e 4º ano. Contudo, o projeto revelou-se extremamente gratificante e bem conseguido, uma vez que percebemos que este seria um tema extremamente interessante de abordar quando os alunos deram sugestões de atividades a realizar na última questão da ficha de levantamento de ideias prévias, demonstrando muito interesse e motivação em explorar lendas e tradição oral de Ponte da Barca. No 2ºCEB, percebemos através do levantamento de ideias prévias orais que os alunos já sabiam definir corretamente os conceitos de lenda e de mito, bem como relacionar alguns exemplos com conteúdos da História e Geografia de Portugal. As ideias levantadas serviram para compreender e analisar quais os conhecimentos históricos dos alunos e como poderíamos promover e ampliar esses conhecimentos,

para que o pensamento histórico fosse desenvolvido. A metodologia de investigação utilizada revelou ser eficaz no processo de desenvolvimento do conhecimento histórico a partir de narrativas lendárias mitológicas, pois as planificações do projeto valorizaram a partilha de ideias (debates) e conhecimentos entre alunos e entre professor e alunos, tornando as tarefas mais desafiadoras.

Ao longo do projeto de intervenção realizamos várias tarefas com os alunos com recurso a lendas, mitos e tradição oral. Como foi referido anteriormente, e citando Solé (2013), a literatura de ficção histórica promove a construção de conhecimento histórico e a imaginação. Através da análise das diferentes tarefas realizadas ao longo do projeto, nomeadamente na exploração das diferentes versões de lenda em ambos os contextos e da exploração mitológica das duas estrofes de “Os Lusíadas”, conseguimos demonstrar as potencialidades pedagógicas da utilização deste tipo de narrativas de ficção histórica, e, por conseguinte, o modo como através da sua utilização é possível construir conhecimento histórico. No que concerne às diferentes perspetivas e às comparações possíveis de estabelecer entre o ficcional e o real, percebemos que através da utilização de narrativas ficcionais se pode levar os alunos a estabelecer paralelismos e dicotomias entre versões lendárias, bem como confrontar informação histórica aí presente com outro tipo de fontes.

Assim, visando responder à 1.<sup>a</sup> questão de investigação: “Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspetivas convergentes e divergentes?”, no que diz respeito ao 1.ºCEB, concluímos que os alunos conseguem estabelecer relações entre o real e o ficcional, depreendendo os factos históricos da lenda dos batizados da meia-noite e dissociando os mesmos dos factos que se cingem ao terreno da imaginação e da fantasia. Verificou-se que os alunos são capazes de contruir conhecimentos históricos com base na narrativa ficcional, revelando autonomia no pensamento histórico, na sua forma mais simples. Contudo, denota-se que relativamente à construção de narrativas os alunos se centram muito no carácter histórico, revelando pouca imaginação e ficando muito presos aos factos apresentados nas duas versões da lenda exploradas. Nas narrativas realizadas em grupo e que diziam respeito à construção de uma nova versão da lenda dos batizados da meia-noite, verificou-se uma predominância da *narrativa completa* (três num total de seis), relatando o ritual de forma detalhada e alertando para o fator lendário deste costume. Concomitantemente, e como se verifica na tabela 11 apresentada no capítulo V, os elementos da narrativa são deveras similares nos seis diferentes grupos de trabalho. Isto justifica a opção dos alunos pelo carácter real em prole do ficcional ou da utilização da imaginação. Os alunos utilizam como acontecimentos principais e secundários a maioria dos acontecimentos citados nas versões A e B da lenda. Quanto ao carácter intemporal que os mesmos utilizam nas suas narrativas regista-se uma ideia contrária aquilo que é defendido por (Reis & Lopes,



1998, p. 216) que tal como está presente no capítulo II defendem que a lenda aparece, por norma, localizada no tempo e no espaço. Contudo, todos os grupos de trabalho localizam apenas o espaço da lenda, a ponte de Ponte da Barca, mas não indicam temporalmente quando ocorreu, por esta ser intemporal, e nunca parecer indicação de quando ocorreu, por ser uma lenda passada de geração em geração.

Relativamente à realização de uma narrativa acerca da visita de estudo, predominou a *interpretação cruzada* (15 alunos), onde os alunos relacionaram a evidência patrimonial resultante das interpretações às fontes patrimoniais com os conhecimentos prévios resultantes das tarefas em sala de aula, expressando juízo/s de valor. Ainda relativamente à construção de narrativas aludimos novamente e tal como no capítulo II a Fertuzinhos (2004) que diz através de Timothy J. Lensmire que “as crianças também podem beneficiar se escreverem as suas próprias narrativas históricas. Ao escreverem estão a construir as suas próprias interpretações e a compreender melhor o contexto histórico dos acontecimentos.” Foi neste prisma que procurámos interligar o projeto, de modo a dar resposta às duas primeiras questões de investigação, onde compilámos dados que nos dão a perceber que os alunos acabam por perceber a história ao seu jeito, consoante a interpretam e relatam nas suas narrativas.

O confronto de diferentes versões de uma mesma lenda, lembrado o capítulo II e alertando de novo para (Cooper, 2006) que sugere que ao trabalhar diferentes interpretações de uma mesma história, existem evidências de que as crianças aprendem a diferenciar entre o factual e a ficção, ao procurar identificar as suas características comuns e ao discutir as razões para as diferenças, concluímos que os nossos alunos conseguiram estabelecer relações de semelhança e de diferença, através do carácter da transmissão oral (reconto da lenda onde foi explorado o provérbio: “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”) explorado na segunda sessão e do registo na *Tabela 9- Grelha de comparação das duas versões da lenda*, onde foram esbatidas quais as personagens da versão A e B da lenda, bem como os pormenores que são iguais e/ou diferentes na lenda e os respetivos finais, onde os alunos catalogaram a versão A como a mais completa e aquela que melhor os levou a perceber o costume lendário. Foi através das produções escritas dos alunos que conseguimos perceber até que ponto os alunos perceberam os conteúdos históricos, dando também resposta à questão de investigação (1.2), alicerçando a tudo isto os dados compilados na ficha de metacognição, que será esmiuçada ainda durante este capítulo. Quanto às respostas compiladas durante a implementação do projeto nas mais diversas atividades, é notório que os alunos procuram estabelecer relações entre os conhecimentos que possuem e as fontes que lhes são facultadas, contudo por vezes acabam por copiar as informações das fontes o que conduz a que existam algumas respostas de

caráter tautológico. No entanto, os alunos do 2.º ano revelam-se bastante imaginativos, revelando níveis elaborados ao nível da empatia histórica nas suas narrativas, que se situam maioritariamente na categoria ideia vaga.

No 2ºCEB, e uma vez que os alunos se encontravam no 5ºano de escolaridade, percebemos que estes embora se encontrem numa fase superior de ensino e alberguem outra capacidade para decidir e dar resposta a diferentes tarefas, estão mais “formatados” para respostas curtas e sintéticas. cremos que isto se verifica devido ao formato dos manuais e das provas de avaliação, visto que estas procuram cada vez mais que os alunos decorem e transmitam as informações e conteúdos em contexto de avaliação, menosprezando assim alguns conhecimentos procedimentais e determinadas competências específicas em história relacionadas com os conteúdos estruturais (evidência, explicação, causalidade, empatia, narrativa, tempo e mudança....) Não obstante, o projeto permitiu constatar que a maior parte dos discentes, revelam conhecimentos históricos válidos através da exploração de narrativas como as lendas e os mitos. Ao invés do que havia sido planificado no 1ºCEB, aqui procurámos estabelecer relações entre as diferentes versões da figura lendária do Caramuru e explorar as estrofes 39 e 40 d’ “Os Lusíadas”. No que concerne à questão: *“Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir do confronto de diferentes versões de lendas, mitos e tradições orais com perspetivas convergentes e divergentes?”*, as atividades planeadas permitiram-nos verificar que a grande parte dos alunos não vai para além do conteúdo e da informação veiculada pela/s fonte/s. Embora distingam os aspetos reais “vs” ficcionais e percebam que alguns aspetos da narrativa pertencem ao imaginário, denota-se, sobretudo em momento de trabalho de grupo, que os alunos se deixam influenciar pelas ideias de um ou outro aluno mais participativo, não emitindo juízos de valor e opiniões próprias. Na questão 7: *“Com base na exploração do azulejo e das duas estrofes de “Os Lusíadas”, caracteriza o Adamastor.”*, nota-se que os alunos ficaram extremamente presos às fontes, quando caracterizam o Adamastor de uma forma praticamente idêntica à visualizada: *“Que ele metia medo, era feio, tinha os dentes amarelos, crespos os cabelos e boca negra.”* (Grupo 8). Existe um predomínio de *inferências genéricas* num total de quatro respostas em nove.

Relativamente à exploração da lenda do Caramuru, percebemos através da análise de dados das questões 5 e 6: *“Confrontando as duas versões lendárias explica porque é que o Caramuru terá sido poupado.”* e *“Porque foi chamado de (Caramuru)?”* que os alunos não foram, no geral, para lá da informação das fontes textuais que lhes foram concedidas, revelando dificuldades em proceder a inferências e deduções. Na quinta questão referiram que esta personalidade era magra e por isso não terá apetecido aos canibais, bem como que Caramuru terá metido medo aos tupinambás ao disparar uma arma de fogo, fazendo-se assim respeitar. Alguns alunos demonstraram respostas vazias. Verifica-

se o mesmo na sexta questão, pese embora, aqui não tenham sido todos os alunos a apresentar *respostas vagas* ou a apresentar apenas uma das versões relacionadas com o nome “Caramuru”. A grande parte dos alunos apresenta considerações precisas sobre esta personalidade, contudo não veiculam nas suas respostas todas as informações que as fontes lhes fornecem. A resposta mais completa que verificámos demonstra que o aluno compreendeu que podem existir diferentes interpretações sobre o mesmo conteúdo ou acontecimento, variando a perspetiva de acordo com o ponto de vista do historiador e da narrativa histórica por ele produzida:

*“Quanto ao nome, existem também duas versões lendárias diferentes. A primeira afirma que Diogo fora encontrado pelos indígenas no meio de pedras e algas da praia, como se fosse uma lampreia. A segunda afirma que este terá utilizado uma arma de fogo para afugentar os índios e que (filho do trovão) terá sido o significado para tal atitude.” A7.*

Respondendo à primeira questão de investigação (questão 1) e que gera as demais: *“Qual o potencial pedagógico das lendas, mitos e tradição oral na aprendizagem e construção do conhecimento histórico?”*, a nona questão da atividade de exploração da lenda do Caramuru que procura analisar como os alunos constroem o conhecimento histórico a partir da lenda: *“Com base na exploração da lenda do Caramuru e nos teus conhecimentos sobre os descobrimentos portugueses e os efeitos da expansão marítima portuguesa, explica por palavras tuas, qual a importância desta personalidade (Caramuru) em solo brasileiro.”*, permitiu que concluíssemos que os alunos, na grande maioria, apresentam ideias vagas, alternativas e tautológicas. Embora, consigam atribuir significado ao Caramuru e à importância dos seus feitos, ficam extremamente ligados às informações veiculadas pelas fontes textuais. No entanto, há outros que se situam em níveis mais elaborados de cognição histórica, pois demonstram respostas constituídas por uma ideia válida, mas pouco desenvolvida, aproximada ao contexto (ideia válida aproximada). No entanto, apenas um aluno conjuga conhecimentos prévios e os dados implícitos na fonte procedendo a uma narrativa de tipo *Ideia válida desenvolvida* uma vez que a resposta integra conhecimentos prévios, procedendo a uma explicação plausível e contextualizada da importância da personalidade do Caramuru em solo brasileiro).

*“No primeiro século da colonização brasileira surgiram diversas figuras que adquiriram uma qualidade mais ou menos lendária devido ao longo contacto com a terra inexplorada e os seus habitantes. E a lenda do Caramuru foi uma dessas personagens marcantes na história de Portugal e do Brasil. Uma personagem que em busca de riquezas além-mar, levou para o Brasil todo o conhecimento, cultura, produtos, artesanato, todos produzidos em Portugal. Como também devolveu ao nosso país todas as suas descobertas e conhecimentos adquiridos no Brasil, para enriquecer Portugal.” A21*

Estes resultados permitem corroborar as ideias sustentadas por Egan (1994), que defende que o recurso à utilização de histórias em ambiente escolar, traz grandes vantagens para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas disciplinares, uma vez que permite organizar ou estruturar os conteúdos a estudar e uma melhor compreensão dos mesmos.

Através das fichas de metacognição de ambos os ciclos (anexos H), conseguimos dar resposta à última questão de investigação (1.2): *“Como avaliam os alunos os conhecimentos históricos adquiridos a partir da exploração de lendas, mitos e tradição oral?”*. Os alunos de ambos os ciclos tiveram de refletir sobre as suas aprendizagens, bem como de que modo o projeto, nomeadamente as atividades e sobretudo as narrativas ficcionais utilizadas, ajudaram os alunos a construir o seu conhecimento histórico. No 1ºCEB os alunos consideram *muito interessantes* as atividades realizadas com lendas, mitos e tradição oral e sobretudo com a lenda dos batizados da meia-noite. Para além do mais catalogam a visita de estudo aos espaços e sítios patrimoniais relacionados com a lenda realizada como a atividade favorita, justificando a importância do património local almejado na exploração das duas versões da lenda. Na quarta questão: *“Achaste importante estudar versões diferentes da mesma lenda? Porquê?”*, resolvemos articular as respostas dos alunos em diferentes níveis, articulando a progressão das ideias dos alunos com a empatia histórica. A *distinção nas formas de contar a lenda* (por autores diferentes) foi a categoria em que englobámos mais respostas dos nossos alunos. Alguns alunos referem que a exploração de versões diferentes foi fulcral para o processo de construção de uma narrativa (escrita ou oral) nova, ou até mesmo para o conhecimento da história local e do passado local. A última questão: *“Estudar e perceber o passado da nossa terra e das nossas tradições é ...”* procurava justificar de que forma é importante estudar e perceber o passado. Resolvemos aglutinar as respostas dos alunos em quatro categorias: *perceção, resposta alternativa, conhecer/cultural geral e passado como memória e identidade local*. No cômputo geral, superlativaram-se as respostas da categoria conhecer/cultural geral: *“Aprender o passado da nossa terra é muito importante porque aprendemos como as pessoas tratavam e viviam na nossa terra”* A21.

No 2ºCEB, os alunos dotam de interesse as ferramentas pedagógicas utilizadas e referem a importância da exploração da lenda do Caramuru e o que isso lhes permitiu compreender melhor o processo de aculturação e de evolução da ciência no período de pós-descobrimentos. No que abona à utilização mitológica referente ao Adamastor os alunos consideram este recurso como *muito estimulante* referindo que é muito importante alicerçar a exploração deste recurso às dificuldades sentidas pelos portugueses na viagem marítima para a Índia. Na sétima questão percebemos que os alunos elegem como atividade favorita a exploração da Lenda do Caramuru, mesmo que digam numa fase posterior (questão 8) que sentiram algumas dificuldades na realização desta tarefa. Nas questões:

*“O que ficaste a saber sobre a Lenda do Caramuru?” e “O que ficaste a saber sobre (O Adamastor) e sobre (Os Lusíadas)?”* concluímos que os alunos ficaram a saber as dificuldades de navegação que os marinheiros portugueses atravessavam para chegar à Índia e que a epopeia nacional “Os Lusíadas” relata a viagem de Vasco da Gama em verso, ao passo que relativamente à lenda do Caramuru nota-se que demonstram que não tinham nenhum tipo de conhecimento em relação a esta figura e aos seus feitos, utilizando as fontes que lhes foram fornecidas para referir os conhecimentos que obtiveram. Estas constatações sustentam a relevância que se deve dar à história local que permite de certa forma interrelacionar-se com a história nacional. É o caso da figura lendária do Caramuru, vianense que teve um papel importante na história nacional, mas que surge omissa na historiografia nacional, e por concomitância na historiografia escolar, apesar de ter tido um papel relevante nas relações interculturais, políticas e económicas entre Portugal e o Brasil.

Em conclusão, a presente investigação, mostra que os alunos são capazes de construir conhecimento histórico a partir do recurso pedagógico a lendas, mitos e tradição oral, por estas se apresentarem como um bom recurso para entender o passado, motivá-los a estudar história, a interrelacionar o passado com o presente, dando sentido a esse passado para melhor compreender o presente. O confronto entre diferentes versões e as avaliações que os alunos fazem a este tipo de instrumentos, promovendo desafios cognitivos históricos de interpretação e confronto de perspetivas diferentes, revela que este projeto foi bem conseguido do ponto de vista em que conduz ao desenvolvimento do estímulo do pensamento histórico dos alunos, e ao desenvolvimento competencial em história, motivando-os a expor as suas ideias e a ajudá-los a construir conhecimento, seja oralmente ou por escrito.

## **6.2. Limitações e Recomendações**

A utilização de narrativas como as lendas, tradição oral e mito permitiu a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do saber. Aliado a isso, e como se verificou neste projeto, os alunos mostraram-se entusiasmados, o que levou a que fossem construídas aprendizagens significativas e criados momentos marcantes. Percebemos que este estudo pode e deve ser realizado com alunos de diversas faixas etárias e deixámos o mote para que num futuro próximo sejam realizadas novas investigações relacionadas com narrativas lendárias e mitológicas. Relativamente ao PES, conseguimos estabelecer comparações e diferenças em ambos os ciclos de ensino. A organização e o funcionamento das aulas são bastantes diferenciados. No primeiro ciclo, o regime de monodocência possibilitou-nos a articulação entre as diferentes áreas do saber, bem como um maior contacto com a turma. Já no 2º ciclo, o ensino é feito por blocos, estando

dividido em áreas do saber, o que levou a que a articulação entre as disciplinas fosse mais árdua. Contudo, e fruto de o nosso professor cooperante lecionar Português e HGP, conseguimos implementar uma das tarefas, a exploração das estrofes de “Os Lusíadas” na aula de Português. Quanto à proximidade estabelecida com as turmas, é importante referir que no 1º ciclo, a relação com a turma é maior, sendo mais fácil estabelecer uma relação com a comunidade educativa. Já no 2º ciclo, não foi tão fácil estabelecer uma relação de proximidade. No entanto, os professores cooperantes tiveram sempre o cuidado de nos integrar na comunidade educativa, convidando-nos sempre para as diversas atividades. Denote-se também que o facto de o período de estágio no 1ºCEB ser muito superior ao período de estágio no 2ºCEB, isso conduziu a que os laços de proximidade e o conhecimento sobre os alunos fossem muito maiores durante o estágio em 1ºCEB. Constituímos como maior entrave o facto de os alunos dos dois ciclos terem provas de aferição no final do ano. Pese embora, tenhamos tido total liberdade para implementar, tudo teve de ser calendarizado e minuciosamente preparado, sobretudo no 2ºCEB, uma vez que o 3º período foi curtíssimo em termos de tempo e era necessário estabelecer momentos de revisão global dos conteúdos programáticos.

Por fim, este projeto possibilitou demonstrar as potencialidades didáticas do uso das lendas, mitos e tradição oral para abordagem dos conteúdos curriculares desenvolver competências específicas em histórica, mas também competências transversais, devendo ser uma estratégia a adotar pelos docentes, não só para a disciplina de História, mas articulando como outras áreas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREZES, L. (2005). *Ponte da Barca: Lendas e Narrativas com História*. 2ª Edição. Ponte da Barca: Câmara Municipal de Ponte da Barca (pp.139-145).
- BARCA, I. & GAGO, M. (2004). Usos da narrativa em História. In M. Céu Melo & José Lopes (Org.) *Actas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalizadas Narrativas Históricas e Ficcionalizadas Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 29-39). Braga: Instituto de Estudo da Criança – Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para Uma Educação Histórica De Qualidade*. (pp. 131-144). Braga: CIED. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- BARDIN, L. (2001) *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70.
- CARRETERO, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COLLINGWOOD, R.G. (2006). *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- COOPER, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. Especial, pp. 171-190.
- COOPER, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um Guia para Professores*. Curitiba: Base Editorial.
- COUTINHO, C. P. [et. al] (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura* 2009, vol. XIII n.º 2, pp. 455-479. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal.
- CUBA, X. (2007). O conto maravilhoso na tradição oral galega. Murguía, *Revista Galega de Historia-Mitos e imaxinario colectivo na Galiza* 12:27-38.
- EGAN, K. (1994). *O uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- FERTUZINHOS, C. (2004). *A Aprendizagem da História no 1º Ciclo do Ensino Básico e o uso do Texto Prosa e a Banda Desenhada- Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho.
- FIGUEIREDO, C. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (1899). Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão.
- FONTES, V. (2013). *O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica*. Dissertação de Mestrado em Ensino da História e da Geografia. Porto: Faculdade de Letras – Universidade do Porto.
- FOSNOT, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GAGO, M. A. Q. (2001). *Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica: Um estudo com alunos em anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho.

- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- HOODLESS, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.
- HOODLESS, P. (2002). "An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story". *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- MACHADO, A. (2014). *O potencial didático das narrativas (lendas, mitos e literatura infantil mito-simbólica) para o desenvolvimento do conhecimento histórico e da compreensão histórica nos alunos do 1.º e do 2.º ano*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho.
- MARQUES, G. (1997). *Lendas de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- MATTOSO, J. (2002). *A escrita da História*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- MATTOSO, J. (2008). *A Identidade Nacional* (4.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- MENDES, J. (1996). *Características da cultura portuguesa: Alguns aspectos e sua interpretação*. Coimbra. Instituto de História Económica e Social. URL: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12795>, último acesso a: 24/09/2017
- OLIVEIRA, A. (2013). *Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: Possibilidades e Perspetivas da Educação Histórica*. LAPEDUH. Curitiba.
- PARENTE, R. (2004). A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. In M. do Céu Melo & José Manuel Lopes (Org.) (2004). *Narrativas Históricas e Ficcionais – Recepção e Produção para Professores e Alunos. Actas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionais* (pp.30-43). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- PIMENTEL, M. C. (2008): "O Mito de Portugal nas suas raízes culturais" in Mário Lages e Artur Matos (Coord.) (1ª edição): *Portugal – Percursos de Interculturalidade* (pp.7-50). Lisboa: Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- REIS, C. e LOPES, M. (1996). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- REIS, C. e LOPES, M. (1998). *Dicionário de narratologia*. 6ª ed. Coimbra : Livraria Almedina.
- ROLDÃO, M.C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.ºCiclo – fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- SAMARÃO, A. (2007). *A Narrativa em Contextos Culturais Diferentes: um estudo com Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado em Educação*. Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- SOLÉ, G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- SOLÉ, G. (2013). *As lendas no ensino da História e sua articulação com a Língua Portuguesa no 1.º ciclo*. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), Atas do 9.º Encontro



Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp. 479-502). Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CD/Rom).

SOLÉ, G. (2014) *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial – Resumos*. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade Minho.

SOLÉ, G. (2015). A literatura popular de tradição oral no ensino da História: a lenda do galo de Barcelos. In Gonçalo Marques (Org.) *Simpósio Vinho, Património Cultural e Enoturismo*- Livro de resumos, Maia: ISMAI.

SOLÉ, G.; REIS, D. & MACHADO, A. (2014). Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 6.º ano do Ensino Básico. *História & Ensino*, 20 (1):7-34 (Enlace web: uel.br/revista 190668/14793) ISSN | 2238-3018.

SOLÉ, G.; REIS, D. & MACHADO, A. (2016). The potentialities of using historical fiction and legends in History teaching: a study with primary Portuguese students. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 14 (1):137-154.

SOLÉ, G. (no prelo). A literatura popular de tradição oral no ensino da História: a lenda do galo de Barcelos. In Eduardo Cândido Gonçalves e Gonçalo Maia Marques (Coord.) *Vinho, Património Cultural e Enoturismo*. Maia: ISMAI.

SOLÉ, I. & COLL, C. (1999). *Los profesores y la concepción construtivista*. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (1999). El construtivismo en el aula. (pp.7-23). Barcelona: Editorial GRAÓ.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2008). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*.

THIESSE, A-M (2000). *A Criação das Identidades Nacionais*. Lisboa: Temas e Debates.

## **Documentos**

Regulamento Interno do Agrupamento

Projeto Educativo do Agrupamento

Plano Anual de Atividades

Plano de Turma do 1º Ciclo

Plano de Turma do 2º Ciclo

ME-DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.

## **Webgrafia:**

<http://www.sohistoria.com.br/biografias/caramuru/>

<http://www.ubaldomarquesportofilho.com.br/paginas.aspx?id=222&tipo=2>

## ANEXOS

### Anexo A: Ficha de levantamento de concepções prévias

Ficha de levantamento de concepções prévias sobre Lendas e Tradição Oral			
Data:			
Nome:	Ano:	Nº:	Turma:
2016/2017	O/A Prof.:		

#### 1- O que é para ti uma lenda?

---

---

---

#### 2- Achas as lendas importantes para aprender história?

Sim ☐

Não ☐

##### 2.1- Porquê? Assinala com uma (X) as opções que consideras corretas.

\*Porque nos dão a conhecer o passado histórico ☐

\*Porque são úteis para aprender português e história ☐

\*Porque não são importantes em nenhum aspeto ☐

\*Porque fazem parte da realidade cultural de todos os povos ☐

\*Porque não nos dão a conhecer a verdade do que aconteceu no passado ☐

\*Porque sofrem alterações ao longo do tempo pela tradição oral ☐

\*Porque são histórias inventadas e não são reais ☐

\*Porque nos permite construir conhecimento histórico ☐

#### 3- Conheces alguma Lenda a nível local (aqui em Ponte da Barca)? Se sim, qual o nome dessa lenda?

---

---

- 4- O que é para ti a Tradição Oral? Assinala com uma (X) a opção que pensas ser correta.**

É a cultura material e a tradição transmitida oralmente de uma geração para outra ☐

É apenas quando alguma pessoa fala sobre algo ☐

É criar um diálogo entre duas pessoas ☐

- 5- O que entendes pelo provérbio popular “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”? Explica por palavras tuas.**

---

---

### **Desafios e Sugestões**

- 6- O que gostavas que fosse trabalhado na sala de aula sobre lendas e/ou com tradição oral? Apresenta sugestões.**

---

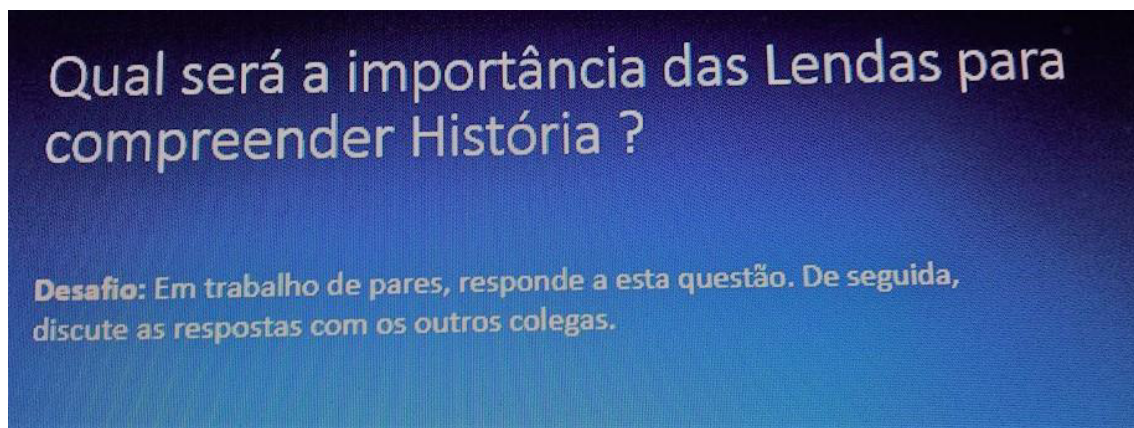
---

---

**Lê com muita atenção o desafio que se segue:**

Em casa, conversa com algum familiar, amigo ou conhecido sobre alguma Lenda ou Tradição Oral que eles conheçam referente à nossa terra. Depois dialoga na sala de aula com o Professor/Professora e com os teus colegas sobre o que recolheste acerca do assunto.

**Anexo B: Atividade de papel e lápis em pares: “Qual será a importância das Lendas a nível local?”**



**Anexo C: Ficha de verificação de conhecimentos sobre a exploração da versão A da lenda dos batizados da meia-noite**

Ficha de verificação de conhecimentos

1. **O que é uma lenda? Selecciona com uma X a opção que achas correta.**
  - Uma lenda é uma história que é sempre inventada por quem a conta ou escreve e por isso nunca é verdadeira. ☐
  - Uma lenda é uma narrativa transmitida oralmente pelas pessoas. O seu objetivo é explicar acontecimentos misteriosos, misturando episódios reais com situações de fantasia ou do imaginário popular. ☐
2. **As lendas são transmitidas como? Selecciona com uma X a opção que achas correta.**
  - Oralmente (através da fala) ou por escrito, em livros. ☐
  - São transmitidas apenas por escrito. ☐
3. **As lendas são passadas...**
  - De geração em geração oralmente ou por escrito ☐
  - Apenas por pessoas que viveram no passado e as escreveram. ☐
4. **O que é um mito? Sublinha a opção que consideras correta.**
  - ✓ O mito é exatamente a mesma coisa que um conto ou um texto poético.
  - ✓ O mito é uma narrativa, usada para contar adivinhas ou lengalengas.
  - ✓ O mito é usada para contar histórias que se passaram no passado.
  - ✓ O mito é uma narrativa usada para explicar factos da realidade e fenómenos da Natureza.
5. **Quais são as personagens dos mitos? Coloca um círculo na opção que consideras correta.**

Desenhos animados

Heróis ou Deuses

Fadas e Duendes

**6. Qual a diferença entre lenda e mito? Sublinha a opção que achas correta.**

- Na lenda as personagens são inventadas e no mito são pessoas reais.
- Na lenda as personagens são reis e no mito são personagens criadas pelo autor.
- Na lenda não há personagens e no mito há personagens.

Tem atenção à leitura da Lenda que acabaste de ouvir e responde às seguintes perguntas:

**7. Qual é o nome da lenda que trabalhamos hoje com o Professor Luís Arezes e na aula da semana passada?**

---

---

**8. Qual é o principal acontecimento que acontece na lenda “Um Batizado, à Meia-Noite”?**

- Um casamento ☐
- Uma comunhão ☐
- Um batizado ☐
- Um aniversário ☐

**9. Que medo tinha Maria da Esperança?**

---

---

**10. Onde tinha de ser realizado o batizado? Circunda a opção correta.**

Na entrada da ponte

Exatamente no centro da ponte

Em qualquer parte da ponte

**11. Quais eram as três coisas que eram necessárias para celebrar o batizado? Marca uma X na opção correta.**

Um púcaro de água, uma caneta e um livro

☐

Um púcaro de água, uma corda e um ramo de oliveira

☐

Um púcaro de água, um ramo de oliveira e uma caneta

☐

Um livro, uma caneta e um ramo de oliveira

☐

**12. Onde é que o padrinho tinha de passar o ramo de oliveira?**

---

**13. Que palavras dizia o padrinho ao passar o ramo de oliveira na barriga da mãe?**

“Eu te batizo, em nome de todos os santos.”

“Eu te batizo, em nome de Deus.”

“Eu te batizo, em nome do Padre e do Filho e do Espírito Santo.”

**14. Como acaba a lenda “Um Batizado, à Meia-Noite”?**

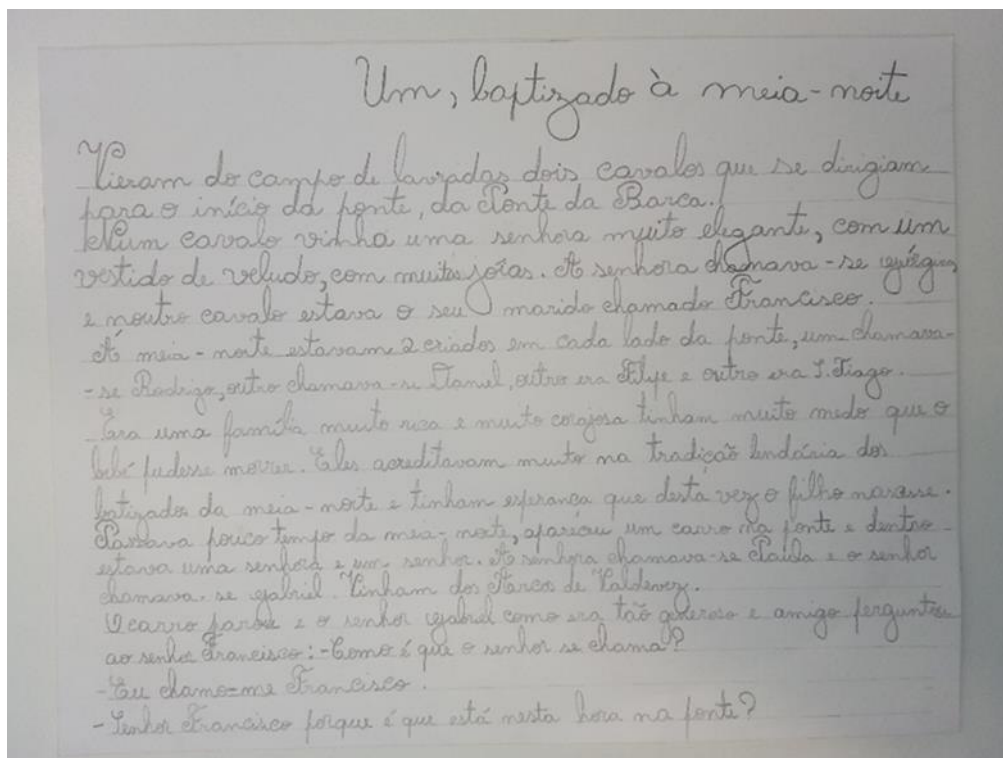
---

---

#### Anexo D: Ilustração sobre um momento marcante da lenda em estudo

1. Faz uma ilustração nesta página sobre o momento que mais te chama a atenção na Lenda: “Batizados da Meia-noite”. Escreve uma frase que conte a ilustração e o momento da história que mais gostaste.

#### Anexo E: Construção de uma nova versão



#### Anexo F: Exercício escrito sobre a visita de estudo

Em grupos de trabalho, vão escrever uma nova versão da lenda dos batizados da meia-noite. Devem estar atentos e concentrados e respeitar as regras do trabalho de grupo (escritas na quadro).

Atenção: As principais ideias da Lenda devem ser mantidas na vossa história, podendo vocês utilizar a criatividade e a imaginação.

## Anexo G: Guião da Visita de Estudo

### IMAGENS SOBRE O QUE VAMOS OBSERVAR NA VISITA DE ESTUDO



Pelourinho Municipal de Ponte da Barca



ponte de Ponte da Barca, vista do Jardim dos Poetas



ponte de Ponte da Barca, vista do Choupal

## Anexo H: Fichas de Metacognição do 1ºCEB e 2ºCEB



### Estudo do Meio

#### Escola Básica Diogo Bernardes, Ponte da Barca – 2ºA

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

#### Ficha de Metacognição

1 – O que achaste das atividades realizadas com lendas, mitos e tradição oral?

Muito interessantes

☐

Interessantes

☐

Pouco interessantes

☐

2 – Como avalias as atividades realizadas com a Lenda “Batizados do Meia-noite?”

Muito interessantes

☐

Interessantes

☐

Pouco interessantes

☐

3 – Das várias atividades realizadas com a lenda “Batizados da Meia-noite qual foi a que mais te agradou?

3.1. Porquê?

4- Achaste importante estudar versões diferentes da mesma Lenda? Porquê?

6 – Construir uma versão nova da lenda foi:

Muito fácil

☐

Fácil

☐

Difícil

☐

Muito difícil

☐

6.1. Justifica a tua resposta.



7- A visita que fizeste à ponte de Ponte da Barca e ao Pelourinho foi:

Muito importante

☐

Importante

☐

Pouco importante

☐

Nada importante

☐

7.1. Justifica a tua resposta.

---

---

8- Quando fores mais velho contarás esta Lenda aos teus filhos ou aos teus netos?

Claro que sim

☐

Talvez

☐

É indiferente

☐

Não vou contar

☐

9- Estudar e perceber o passado da nossa terra e das nossas tradições é:

Muito importante

☐

Importante

☐

Pouco importante

☐

Nada importante

☐

9.1. Justifica a tua resposta.

---

---

10 – As lendas, mitos e a tradição oral permitem conhecer o passado da tua terra ou do teu país?

Justifica a tua resposta.

---

---

---



Escola Básica Diogo Bernardes, Ponte da Barca – 5ºA Nº \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Ficha de Metacognição

**1. O que achaste das atividades realizadas com lendas e mitos?**

Muito interessantes

☐

Interessantes

☐

Pouco interessantes

☐

**2. Como avalias o recurso da Lenda do Caramuru para a aprendizagem da História de Portugal? Circunda.**

Muito estimulante

Interessante

Razoável

Desinteressante

**3. A leitura e a exploração da Lenda do Caramuru ajudou-te a compreender melhor o processo de aculturação entre portugueses e índios? Circunda.**

Claramente

Mais ou menos

Não

#### 3.1 Porquê?

---

---

---

**4. Como avalias o recurso ao mito associado à personagem “Adamastor” para a aprendizagem da História de Portugal? Circunda.**

Muito estimulante

Estimulante

Razoável

Desinteressante

**5. Conseguiste associar a figura mitológica “Adamastor” ao grande feito dos portugueses na descoberta do caminho marítimo para a Índia? Circunda.**

Facilmente

Razoavelmente

Com alguma dificuldade

Não consegui

**6. Como avalias o trabalho de grupo levado a cabo na exploração mitológica das duas estrofes da obra: “Os Lusíadas”? Circunda.**

Muito Importante      Importante      Razoável      Desinteressante Inútil

**7. Tendo em conta as atividades realizadas, coloca por ordem de importância (1 o mais importante e 7 o menos importante). Deves colocar os números nos espaços.**

Exploração e leitura da Lenda do Caramuru \_\_\_\_

Realização da Ficha de verificação de conhecimentos sobre a Lenda do Caramuru \_\_\_\_

Exploração de uma imagem sobre a Estátua de Caramuru e Paraguaçu \_\_\_\_

Visualização *in loco* da Estátua de Caramuru e Paraguaçu \_\_\_\_

Exploração das estrofes 39 e 40, do Canto V de “*Os Lusíadas*”- *O Adamastor* \_\_\_\_

Trabalho de grupo/Ficha sobre o mito “O Adamastor” \_\_\_\_

Exploração da ilustração do azulejo referente ao Adamastor \_\_\_\_

**8. Em qual das atividades sentiste mais dificuldades? Porquê?**

---

---

---

**9. O que ficaste a saber sobre a Lenda do Caramuru?**

---

---

---

**10.O que ficaste a saber sobre “O Adamastor” e sobre “Os Lusíadas”?**

---

---

---

**11.O que ficaste a saber que não sabias?**

---

---

**12. Como avalias o teu desempenho na realização das atividades? Coloca uma cruz no lugar respetivo.**

	Muito Bom	Bom	Satisfatório	Insuficiente
1- Interesse na realização das atividades				
2- Empenho na realização das atividades				
3- Respeito pelas orientações fornecidas				
4- Espírito crítico e conhecimento dos conteúdos em momentos de oralidade e de discussão de ideias				
5- Demonstração de autonomia nas tarefas realizadas				

**Fico grato pela tua colaboração ao longo do projeto!**

**O professor estagiário, Ricardo**

## Anexo I: Versão A da lenda em estudo

### Um baptizado, à meia-noite<sup>1</sup>

Quando os dois carros pararam no Campo do Curro, há muito que não se via **vivalma** por aquelas bandas. Já ia longa, muito longa, a noite de Fevereiro, apesar de **ainda** faltar uma meia hora para que as doze badaladas soassem na torre da matriz.

As pessoas dirigiram-se para as proximidades da ponte e aí acertaram os últimos **pormenores**, para que nada falhasse. Maria da Esperança sentou-se no paredão, enquanto **o seu** homem, de pé, dava ordens e explicava os procedimentos:

— Vós os três ides para a entrada da ponte, do lado da Prova, e o Manel e o Inácio **ficam** aqui. Logo que na torre dê meia-noite, toda a atenção é pouca. Não podeis **deixar** passar nada, nem ninguém. Eu e a Maria esperamos acolá, no meio. E, mal sinta **a** chegada de uma alma abençoada, eu próprio irei ter convosco, para tratar do assunto.

Assim aconteceu. A meia-noite chegou e o silêncio da escuridão tornou-se cada **vez** mais pesado. Sobre as águas do Lima, aquele casal permanecia vigilante: ela, sentada **junto** ao brasão da mui nobre e vetusta vila de Ponte da Barca, rezava à Senhora da Luz, **com** as mãos, nervosamente, cruzadas sobre o regaço; ele, qual sentinela ansiosa, tentava **fingir** alguma serenidade e confiança, ora olhando para a entrada do lado norte, ora **para** a do lado sul.

Nada de novo acontecia. Os minutos passavam, a torre voltou a tocar e o cuidado **da** vigia começou a esmorecer. O Manel e o Inácio já davam à língua, desbragadamente, **bem** animados pela garrafinha que o finório do mais rapazote levava no bolso do capote, **para** ajudar a combater o frio. Tão atentos que estavam que só deram pela passagem de **uns** gatos quando os bichanos, bem entrados na ponte, se envolveram numa luta e **numa** chiada que todos os anos se repete por estas alturas...

Abraão deu um salto que nem um lobo. Parece que explodia de fúria e, num **abrir** e fechar de olhos, já estava junto dos dois vizinhos!

<sup>1</sup> Sobre a tradição dos baptizados da meia-noite, na ponte da Barca.

— Ó seus filhos do diabo... Eu não vos disse para terdes conta e não deixardes passar nada, nem ninguém? E agora? Nada feito..., tudo perdido! Temos que ir embora e voltar, outra vez, amanhã. O que vós merecíeis era que vos arrebetasse a cabeça contra esta pedra!

Os rapazes ainda pensaram em justificar-se. Talvez o cansaço lhes tivesse pesado nos olhos. Ou a rapidez dos gatos na época do cio... Mas, pensando bem, nada acalmaria a revolta do homem! O mais importante é que ele não dera pela garrafa... E, nestas horas, a melhor defesa é o silêncio.

Nem mais uma palavra se ouviu naquela noite. Apenas o soluçar de Maria da Esperança, apoiada nos braços de Abraão que, no seu íntimo, só temia nunca mais chegar a ser pai.

O dia seguinte foi vivido com grande nervosismo. Uma chuva persistente, tocada por um vento gélido, inundou a encosta e, com o cair da noite, a invernia tornou-se ainda mais ameaçadora.

Maria da Esperança teimou em fazer-se ao caminho e descer a serra, lá das bandas do Livramento. Mas o homem disse que não. Que não podiam deitar tudo a perder. Que a mulher já perdera um filho, por duas vezes, e que, com este temporal, nada de bom podiam esperar. Que, amanhã, sim, outro dia brilharia...

E brilhou. A trovoadas e o vento, durante toda a noite, limpavam o céu que, ao raiar da aurora, se apresentou limpo e com um sol fecundante. À noite, desceram outra vez até à Barca, confiantes de que, à terceira, seriam bem sucedidos.

A lua, vistosa e imponente, enchia o firmamento de luz e o coração daquele casal transbordava de esperança. Tinham o pressentimento de que esta era a sua noite...

Pouco depois da torre da matriz os ter colocado em alerta máximo, os rugidos do motor de um carro começaram a fazer-se sentir, vindos do alto da Prova. Ainda mal refeito da partida que os vizinhos lhe haviam pregado, Abraão não quis arriscar. E,

como que desconfiado da eficácia do trio postado à entrada, num pulo, ele próprio já lá estava, antes mesmo do carro desfazer a última curva.

– Boa noite, meu caro senhor!

– Boa noite... – respondeu o transeunte, num tom seco e visivelmente incomodado.

Abraão destacou-se do grupo e aproximou-se, sozinho, do carro.

– Somos pessoas de bem e só lhe queremos pedir um favor.

– Digam lá o que querem que eu não tenho muito tempo a perder. Daqui até Braga ainda há muitos quilómetros para rolar...

– Pois..., o senhor é de Braga?! Então não deve conhecer uma devoção que nós temos aqui, por estas bandas...

– Ó homem, diga lá o que quer! Não perca mais tempo com rodeios!

Abraão respirou fundo e foi direito ao que o trazia ali:

– A minha mulher está grávida, deve ir nos três meses. Mas nós vivemos numa grande aflição, temos medo que não consiga vingar, mais uma vez, a criança.

– Mais uma vez, porquê? – questionou o homem, já mais disponível, a ponto de se preparar para sair do carro.

– Porque já perdeu a criança, por duas vezes, e o ano passado estava quase no fim do tempo – explicou Abraão, numa voz trémula de desgosto.

– Ó meu amigo, ou eu me engano muito ou o senhor está a bater à porta errada. De Leis percebo eu, agora de Medicina!... – retorquiu ele, ao mesmo tempo que lhe dava uma palmada nas costas, tentando confortá-lo.

– Não é isso! – E, depois de uns instantes de silêncio, continuou: – A nossa única esperança, agora, está numa tradição que nós temos, por estas bandas. A minha mulher e eu temos muita crença nela. Só que precisamos da sua ajuda.

– Tradição?... Que história é essa? – perguntou ele, interessado.



— É uma devoção que nós temos. A dos baptizados da meia-noite. Desde pequeno que ouço dizer que as crianças que forem baptizadas, ainda na barriga da mãe, com água tirada do rio, no meio da ponte, hão-de vingar-se e ter uma boa horinha. Dizem os antigos que a água do nosso rio é milagrosa... Cura os males que afligem as mulheres atreitas a partos difíceis e a terem filhos mortos. Mas é só aqui, neste sítio, ao centro da ponte, porque ela liga dois concelhos e está construída no sentido norte-sul.

— E o que é que eu tenho a ver com tudo isso? — insistiu ele.

— Ora, aí está aonde eu queria chegar! É porque o baptizado só pode ser feito depois da meia-noite e a primeira pessoa que chegar, por acaso, tem de ser o padrinho. Nesse intervalo, ninguém pode atravessar a ponte. Nem que seja um animal...

— Ah, agora, sim, já percebi tudo! Cabe-me a mim a sorte de apadrinhar uma nova alminha cristã! E onde está a mãe? — indagou ele, olhando ao redor.

— Sentada acolá, à nossa espera, no meio da ponte.

Maria da Esperança e Abraão estavam a viver o momento das suas vidas. Naquele ritual estava a fé na concretização do seu único sonho. Solene que nem um mestre-de-cerimónias, o pai pediu ao padrinho que lançasse a corda ao rio, do lado da nascente, e tirasse um púcaro de água. Depois, já com o ramo de oliveira que a mulher lhe entregara, acrescentou:

— Senhor doutor..., há ainda uma coisa muito importante. Quando, com este ramo, aspergir três vezes a barriga exposta da minha mulher, tem de dizer as palavras: “Eu te baptizo, em nome do Padre e do Filho e do Espírito Santo”. Mas, muito cuidado, não se pode responder “amém”. Isso fica para o baptizado na igreja, quando a criança nascer.

O bacharel em Leis assim fez... Com todo o respeito e a devoção que a sua religiosidade cristã impunha! E, no fim, já sem qualquer pressa, quis saber como se



chamavam os seus novos compadres e de que terra vinham. E, ali mesmo, mostrou vontade de que fosse a sua mulher a levar, lá para Agosto, a criança à pia baptismal daquela matriz que também acabara de ser testemunha de tão surpreendente cerimónia... E até deu a entender que, se os pais não se opusessem, gostaria que o afilhado se chamasse Eugénio (ou Eugénia!), porque, explicou ele, este nome vem do Grego e quer dizer “de origem nobre, bem-nascido, de nobres sentimentos”.

— Assim há-de ser, compadre! Deus lhe pague! — rematou Abraão, com uma gargalhada de felicidade... e de muita esperança.

Eugénio nasceu e foi baptizado no dia de S. Bartolomeu.

Já é um homem, cheio de vigor e com uma promissora carreira na Marinha. Todos os anos, a segunda quinzena de Agosto passa-a nas terras que o deram à luz. No dia 24, reza na matriz e, depois, desce até ao centro da ponte onde costuma ficar por longo tempo, olhando as águas e pensando sabe-se lá em quê! Do itinerário da sua peregrinação existencial, consta ainda a velha oliveira conservada, religiosamente, no quintal dos seus pais.

Este ano, Eugénio está particularmente feliz. Os pais e os padrinhos fizeram-lhe companhia. Todos juntos, em família, celebraram uma grande festa. A festa do baptizado do seu primeiro filho, na mesma pia onde, há trinta e três anos, ouviu a palavra “amém”...

## Os baptizados da meia-noite

Quantos anos teria cumprido aquele homenzarrão? Decerto muitos, mas parecendo que a vida ainda lhe seria muito mais comprida. É que transpirava saúde e valentia. Vivia nas cercanias de Ponte da Barca, na Serra Amarela, e era o pastor vigieiro, daqueles que quando a Primavera despontava, lançando flores pelos vales e as brenhas se enchiam de gados a apascentar, ele soltava aquele grito formidável que atravessava os ares:

– Bota la rês!

E os gados saíam dos currais para toda a parte.

– Era vê-lo nas procissões aguentando mais que qualquer outro o suporte do andor.

– Ah, haviam de vê-lo nas feiras! – acrescenta outro que não o perde de vista, arregalando os olhos admirativos – Haviam de vê-lo nas romarias, quando uns quantos se metem ao barulho por uma discussãozinha qualquer. Ele deita mão ao seu varapau e separa os contendores. Como é muito habilidoso no manejo do lódão, não abre cabeças, também porque não quer, mas todos lhe reconhecem capacidade para o fazer!

E logo um outro acrescenta à fama:

– De uma vez saíram-lhe dois lobos ao caminho e ele enfrentou-os. Aquelas bocas escancaradas saídas das brenhas, dentes a apontar-lhe ao pescoço ou a algum braço e ele, fazendo girar nos dedos a navalha, logo ali os deixa estendidos. Quando resto da matilha aparece a campo aberto, cheirando o sangue dos companheiros reconhecem-lhe a supremacia e deixam-se estar ao longe. Com respeito.

– Como é que esse homem é assim?

– Contou-mo ele uma vez.

– Então?

– Foi baptizado à meia-noite nas águas do nosso Rio Lima. Baptizado ainda no ventre de sua mãe, percebe? Isto poucas horas antes de ser dado á luz, para o parto correr bem...

– É, então, um costume lendário?

O informador sorri. E diz:

– Eu lhe conto, senhor. Aqui há uns muitos anos atrás, isto praticava-se na confluência das terras de Ponta da Barca, de Ponte de Lima e de Arco de Valdevez. Quando uma mulher estava a chegar ao fim da gravidez, o marido e outros parentes mais chegados levavam-na de noite à margem do Lima. Ai esperavam que passasse alguém entre a meia-noite e até nascer o dia, convidando-a a fazer uma alminha cristã. Mas se depois dessa hora passasse cão ou gato o baptismo era adiado. Claro que no Inverno era mais difícil arranjar padrinho e atrasava-se, mas fazia-se a cerimónia. Mas se tudo corria conforme, o padrinho, empunhando um ramo de oliveira salpicava de água do rio o ventre da futura mãe, rezando em cruz: *Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo*. Ninguém podia dizer *Amén*. O nome da criança ficava para o ofício do padre na pia baptismal. Quem recebesse tal baptismo tradicional nasceria de bom parto e seria uma pessoa forte. Bastava olhar para aquele homenzarrão para não se ter dúvidas disto... ■



**Anexo P: Grelha de comparação das versões A e B da lenda dos Batizados da meia-noite**

**Grelha de comparação das duas versões da lenda dos Batizados da Meia-Noite**

	<b>Lenda A- “Um baptizado, à meia-noite”.</b>	<b>Lenda B-“ Batizados à meia-noite”</b>
<b>Personagens</b>		
<b>Pormenores da lenda que são iguais</b>		
<b>Pormenores da lenda que são diferentes</b>		
<b>Final da Lenda</b>		

## Anexo L: Lenda do Caramuru

### A Lenda do Caramuru

Aventureiro português e patriarca da Bahia (1475?-1557). Entra para a história por passar a vida entre os índios e facilitar o contato deles com os primeiros administradores e missionários portugueses.

Diogo Álvares Correia (1475?-1557) é apelidado de Caramuru pelos tupinambás. Pouco se sabe sobre os primeiros anos da sua vida. O tempo em que passou em terras brasileiras é repleto de lendas. Caramuru foi encontrado entre os tupinambás na Baía de Todos os Santos, em 1531, pela expedição de Martim Afonso de Souza. Segundo relato da época, consta-se que vivia há 22 anos entre os índios.

Calcula-se que tenha nascido em Viana do Castelo e naufragado na costa brasileira, juntamente com uma nau portuguesa, em 1509. Oito companheiros que com ele alcançaram as praias foram devorados pelos tupinambás. Há várias versões para explicar o porquê de Caramuru ter sido poupado. **Uma delas** diz que ele teria imposto respeito aos índios ao disparar uma arma de fogo, daí o novo nome, que significaria homem do fogo, filho do trovão. **Outra versão** afirma apenas que ele era magro demais e não teria apetecido aos canibais.

Quanto ao nome Caramuru, **existem também duas versões lendárias diferentes**. **A primeira** afirma que Diogo fora encontrado pelos indígenas no meio de pedras da praia e das algas, como se fosse uma lampreia. **A segunda** afirma que este terá utilizado uma arma de fogo para afugentar os índios, pelo que “filho do trovão” terá sido o significado para tal apelido.

De qualquer modo, ganha a confiança da tribo e casa-se com a índia Paraguaçu. Caramuru morre em Salvador em 1557 e Paraguaçu vive mais 26 anos. O casal deixa quatro filhas que, casadas com colonos portugueses, dão origem a algumas das mais tradicionais famílias baianas, como os Moniz, os da Torre e os Garcia d'Ávila.

Consta-se que a relação entre Viana e o Brasil foi, desde os primeiros tempos, muito rica e recíproca. O Brasil atraiu muitos vianenses que levaram os seus conhecimentos e vontade empreendedora e trouxeram riquezas e novos imaginários, contribuindo para o enriquecimento de ambas as terras. Os primeiros “brasileiros-vianenses” através da capacidade de relacionamento e respeito pelas outras culturas, da

exploração e comércio das enormes potencialidades do solo brasileiro, na construção de cidades com os seus equipamentos públicos foi importante para a administração do território brasileiro, bem como deixou marcas permanentes na cidade de Viana do Castelo.

Do imaginário que povoou as mentes dos vianenses são exemplo as representações de índios nos azulejos da casa onde hoje está o Museu de Artes e Arqueologia e na capela de S.Francisco Xavier, em Perre, onde os indianos da Índia evangelizados por aquele santo são representados como brasileiros.

*“Caramuru o Criador da Brasilidade”*

*<http://www.sohistoria.com.br/biografias/caramuru/>*

**Anexo O: Ficha de verificação de conhecimentos sobre a lenda do Caramuru**

**Ficha de verificação de conhecimentos – Lenda do Caramuru**

Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca

Ano:	Turma:	Data: __/__/2017
Nome: _____		Nº _____

**Deves prestar muita atenção a tudo aquilo que te é apresentado e responder ao que te é pedido.**

- 1. Qual o motivo pelo qual o Caramuru entrou na história portuguesa?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2. Onde e por quem foi encontrado Caramuru?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3. Segundo relatos da época, há quantos anos vivia Caramuru entre os índios?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4. O que aconteceu aos oito companheiros que com ele alcançaram as praias na costa brasileira?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5. Confrontando as duas versões lendárias, explica porque é que o Caramuru terá sido poupado.**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6. Qual o porquê do nome “Caramuru”?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7. Qual foi a relação estabelecida entre Viana do Castelo e o Brasil?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



8. Com base na aula que tiveste, é possível encontrar vestígios brasileiros na cidade de Viana do Castelo? Justifica.

---

---

---

**Exercício escrito:** Com base na exploração da lenda do Caramuru e em todos os conhecimentos que tens sobre os descobrimentos portugueses e os efeitos da expansão marítima portuguesa, explica por palavras tuas, qual a importância desta personalidade (Caramuru) em solo brasileiro.

---

---

---

---

---

---

---

Bom trabalho

**Anexo M: Ilustração azulejo referente à figura “O Adamastor”**



## Estrofes 39 e 40, Canto V

*Não acabava quando uma figura  
Se nos mostra no ar, robusta e válida,  
De disforme e grandíssima estatura,  
O rosto carregado, a barba esquelada,  
Os olhos encovados, a postura  
Medonha e má, e a cor terrena e pálida,  
Cheios de terra e crespos os cabelos,  
A boca negra, os dentes amarelos.*

*Tão grande era de membros, que bem posso  
Certificar-te que este era o segundo  
De Rodes estranhíssimo Colosso,  
Que um dos sete milagres foi do mundo.  
Cum tom de voz nos fala, horrendo e grosso,  
Que pareceu sair do mar profundo.  
Arrepiam-se as carnes e o cabelo,  
A mim e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo!*